MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK

ÉVALUATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU N.-B.

RAPPORT FINAL

LE 15 SEPTEMBRE 2000

PRICEWATERHOUSECOOPERS LLP
SAINT JOHN, NB
E2L 4B9

Table des matières

Résumé 1

Introduction 11

Notre compréhension du contexte et des diverses questions relatives au programme de français langue seconde (FLS) dans le système scolaire du Nouveau-Brunsick 11

Méthodologie de l'étude d'évaluation 19

Résultats et conclusions de la recherche sur le terrain 21

Question 1 21
Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) qu'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick?

Question 2 28
Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève?

Question 3 33
Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables?

Question 4 37
Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS?

Question 5 39
Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints?

Question 6 42
Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province?

Résumé des résultats 42

Nos conclusions 47

Annexe A - Résumé de la recherche sur le terrain au premier niveau 50

Annexe B - Échelle de compétence orale en langue seconde - Nouveau-Brunswick 97

Évaluation du programme de français langue seconde au N.-B.

Résumé

La firme PricewaterhouseCoopers LLP a entrepris une évaluation du programme de français langue seconde (FLS) au Nouveau-Brunswick. L'étude d'évaluation a été mandatée par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

Six questions (ou enjeux) ont constitué la base de cette évaluation; elles ont été élaborées par des représentants officiels du Ministère par le truchement d'une vaste consultation auprès de nombreuses personnes faisant partie des groupes qui ont participé au programme de FLS ou qui étaient considérées comme ayant un intérêt dans les divers aspects du programme de FLS.

Dans ce rapport, nous présentons nos résultats et nos conclusions pour chacune des questions. Nous fournissons également des recommandations, mais sous pli séparé. Dans les pages qui suivent, les diverses questions sont passées en revue, accompagnées d'une synthèse étoffée de nos résultats et conclusions pour chacune d'elles.

La question 1 demandait : « *Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) que l'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick*? » Spécifiquement, les objectifs sont définis comme les niveaux de compétence en français que décrit la province pour chaque programme. Ces objectifs sont décrits plus en détail dans l'annexe B.

Résultats

Les plus grandes forces du programme de FLS qui nous ont été signalées étaient :

- La plupart du temps, le point d'entrée dans un programme d'immersion précoce (1re année);
- Dans moins de cas, mais encore assez souvent, le point d'entrée dans un programme facultatif d'immersion tardive (6e année);
- Le temps consacré aux activités axées sur les tâches a été considéré comme un atout important des programmes d'immersion.

Les plus grandes faiblesses du programme de FLS ont été considérées comme étant :

- Le temps consacré aux activités axées sur les tâches, en particulier dans le programme de base;
- L'option d'entrée en 6e année, spécialement par les présidents choisis du CCPD, par certains parents n'ayant pas participé à des programmes d'immersion, et par certains enseignants et enseignantes.

Plus fréquemment, le programme d'immersion a été perçu comme ayant un effet négatif sur le programme de base. Invariablement, l'effet négatif qui était mentionné mettait en cause une certaine variation de ce que l'on nomme communément le « regroupement selon les aptitudes ». (Nous avons très peu de preuves que le regroupement selon les aptitudes se produit réellement. Nous développons un peu plus cet effet perçu dans notre description de la question 6.)

Les résultats des tests de compétence auxquels ont été soumis les élèves du primaire inscrits aux programmes d'immersion et de base sont comparables aux tendances nationales. Les élèves des niveaux intermédiaire et secondaire inscrits aux programmes d'immersion ont obtenu invariablement un meilleure rendement que les élèves des programmes de base. Les résultats des tests au niveau secondaire ne sont pas aussi concluants que ceux des niveaux primaire et intermédiaire.

Les objectifs du programme de FLS, tels qu'ils sont détaillés dans la directive 309, ne sont pas très bien connus des parents d'élèves. Un grand nombre de parents des élèves inscrits aux programmes d'immersion s'attendent à ce que les diplômés qui finissent leur 12^{e} année soient habiles à communiquer dans les deux langues. Ceci n'est pas l'objectif du programme, comme l'énonce la directive 309.

Conclusions

L'aspect du point d'entrée dans le programme d'immersion semblait être la caractéristique la plus positive du programme. Même si l'entrée au programme en 1re année est perçue par beaucoup comme un aspect extrêmement valable du programme de FLS, l'option d'entrée en 6^{e} année montre elle aussi de solides avantages. Les élèves entrant en immersion en 6^{e} année obtiennent régulièrement un rendement plus proche de l'objectif prévu. En outre, l'option de l'entrée immersion en 6^{e} année permet de réaliser une évaluation plus exhaustive des aptitudes des élèves à l'apprentissage avant qu'ils ne s'inscrivent au programme de FLS.

Le temps consacré aux tâches ainsi que l'insistance accrue sur les compétences orales sont très souvent perçus comme les aspects où le renforcement des programmes est assuré.

Alors que les groupes choisis ont périodiquement soulevé le problème du niveau de compétence de l'enseignante ou de l'enseignant comme une faiblesse du programme de FLS, surtout dans les cas de professionnels francophones enseignant dans des cours en langue anglaise, nous n'avons trouvé aucun élément de preuve valable et fiable à l'appui de cette perception. À notre avis, les conditions du niveau de compétence des enseignants, définies dans la directive 309, sont tout à fait valables.

Nous avons détecté des niveaux de compréhension des objectifs du programme de FLS considérablement plus faibles parmi les parents des élèves des programmes de base que parmi les parents des élèves des

programmes d'immersion. L'engagement direct des parents dans le programme de FLS semble influencer le niveau de compréhension des objectifs du programme de FLS.

Les parents d'élèves de FLS, en particulier les parents d'élèves en immersion, ont des attentes, à propos des avantages que peut offrir le programme de FLS à leurs enfants, qui vont au-delà des objectifs énoncés dans les programmes. Ces objectifs plus étendus ne peuvent pas toujours être subordonnés aux buts et objectifs visés dans le programme de FLS.

Il semble exister une corrélation entre la participation au programme d'immersion, la participation au programme de base et les milieux d'apprentissage distincts. Nous ne pouvons donner de conclusion sur la relation de cause à effet de cette situation, surtout lorsqu'elle s'applique au « regroupement selon les aptitudes ». Nous fournirons plus de détails à ce sujet dans une section ultérieure du présent rapport.

La **question 2** demandait : « *Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève?* » Nous avons examiné la question avec des responsables du ministère et des chercheurs externes, et avons présenté deux options à un plus vaste auditoire à des fins de discussion.

- L'option 1 propose un point d'entrée en immersion en 3e et en 6e année, en plus du programme de base, et comprend également les caractéristiques du programme actuel et les directives concernant les compétences des enseignants.
- L'option 2 propose un point d'entrée en immersion à la maternelle et en 6e année, en plus du programme de base ajusté, et comprend également les caractéristiques des cours de 9e et de 10e année du programme de base durant toute l'année, et une introduction plus précoce de l'anglais comme langue d'enseignement pour les élèves en immersion.

Résultats

Les répondants ont suggéré que les deux options pourraient avoir un effet négatif ou tout au moins minimal sur la compétence des élèves de FLS, de même que sur leur compétence en sciences et en mathématiques.

En outre, les répondants ont estimé que ces options n'amoindriraient pas de façon considérable les défis auxquels font face actuellement les enseignants et les élèves des programmes de base.

La mise en œuvre de l'une ou l'autre de ces options augmenterait probablement les coûts d'exploitation.

Conclusions

Il est quasiment improbable que le ministère puisse élaborer et mettre en œuvre un programme capable de répondre aux besoins de tous les individus et groupes engagés ou intéressés dans le programme de FLS. De nombreux groupes privilégient en général soit un seul point d'entrée en immersion en 3e ou 4e année, soit un programme de base amélioré ou élargi pour tous les élèves. Les partisans de l'immersion appuient nettement l'immersion précoce.

Le ministère pourrait être appelé à répondre à un ensemble de défis liés à l'organisation actuelle du programme de FLS. À notre avis, la meilleure réplique aux pressions collectives de ces considérations serait de mettre en œuvre l'option de l'entrée en immersion des élèves de 3e et de 6e année comme le décrit l'option 1, avec les caractéristiques du programme de base du FLS décrites dans l'option 2 (cours obligatoires de français jusqu'à la 8e année avec l'enseignement durant toute l'année en 9e et 10e années). Nous admettons que la mise en œuvre de cette option rencontrera une inévitable résistance de la part de certains groupes, surtout de ceux qui soutiennent les opportunités des programmes d'immersion en FLS.

Nous avons reçu de nombreux commentaires sur les conditions difficiles auxquelles font face, en classe, les élèves et les enseignants des programmes de base. Dans de nombreux cas, ces difficultés sont attribuables au fait qu'il se trouve, dans la classe, des élèves exigeant une attention spéciale. Nous décrirons ce point plus en détail à la question 6.

La **question 3** demandait : « *Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables*? »

Résultats

Une étude extérieure réalisée en 1998 soulignait que, de tous les instruments d'évaluation passés en revue, l'examen de compétence orale en français en 12e année est celui qui se révèle le plus fiable et le plus efficace.

L'examen de lecture et d'écriture de 6e année actuellement utilisé est valable et fiable.

Les répondants ont privilégié l'examen d'évaluation des aptitudes de FLS dans un plus grand nombre de niveaux scolaires et un élargissement de l'évaluation du programme de FLS, surtout au niveau de l'école.

Conclusions

Les programmes d'évaluation actuels du Ministère, notamment l'examen de compétence orale en 12e année et l'examen de compétence en français langue seconde de la 6e année, sont valables et fiables.

Des matériels supplémentaires d'appui à l'évaluation, au niveau de l'école, sont justifiables. On trouve un appui solide parmi les répondants pour des matériels d'enseignement qui permettraient aux élèves et enseignants du FLS de cerner des faiblesses précises.

Un fort appui existe pour des niveaux élevés de surveillance de la prestation des programmes, surtout en ce qui concerne la compétence des enseignants en français, les compétences liées à la pédagogie de la langue seconde et à la connaissance de la matière à enseigner, les exigences relatives à la distribution du temps selon la directive 309, l'adéquation des ressources et des méthodes pédagogiques pour les élèves en immersion, le suivi du programme d'études et l'assurance de l'uniformité dans la province.

Les divers rôles et responsabilités relatifs à l'obligation de rendre compte ne sont ni assez, ni clairement documentés. En outre, ils ne sont pas approuvés par les plus haut responsables du Ministère.

La **question 4** demandait : « *Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS?* »

Résultats

Presque tous les répondants ont suggéré qu'il serait bon d'avoir des évaluations supplémentaires; plus particulièrement, des évaluations des compétences orales du français pour les élèves de 5e et de 8e années seraient préférables.

Une évaluation visant à diagnostiquer les secteurs problématiques des niveaux primaires est nécessaire.

Des évaluations au niveau de la salle de classe sont souvent employées pour mesurer le rendement des élèves.

Les évaluations officielles actuelles n'aident ni les élèves ni les enseignants à déterminer les faiblesses. En particulier, l'examen de compétence orale en 12e année ne permet ni aux élèves ni aux enseignants de déterminer et de prendre en compte les faiblesses individuelles des élèves.

Conclusions

La mise en œuvre d'évaluations plus fréquentes accroîtrait les besoins du Ministère en temps et en argent. Selon notre meilleure estimation, les coûts d'évaluation doubleraient si l'examen de compétence orale était renforcé au niveau le plus souvent signalé comme souhaitable. Les questions de temps et d'argent ont été évoquées comme étant les principales raisons de la suspension des évaluations antérieures.

Les évaluations en classe et menées par les enseignants semblaient être des méthodes acceptables d'évaluation supplémentaire qui pourraient être appliquées et de ce fait, permettra de mieux maîtriser les coûts. Nous ne pouvons pas conclure que le système actuel d'évaluation supplémentaire fournit des résultats valables et fiables. Les évaluations actuellement en place offrent au personnel enseignant et aux élèves des renseignements précieux dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Des matériels et des ressources pédagogiques sont réellement nécessaires pour aider à diagnostiquer le rendement et les difficultés d'apprentissage à un niveau individuel.

La question 5 demandait : « *Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints?* »

Résultats

42 % des élèves soumis à l'examen de compétence orale (ECO) on atteint les objectifs établis en 1999. Au cours des cinq dernières années, 25 % des élèves du programme de français de base, 46 % des élèves du programme d'immersion française intermédiaire et 36 % des élèves du programme d'immersion française précoce ont atteint les objectifs du niveau de compétence du programme de FLS.

Les élèves du programme d'immersion précoce ont obtenu des résultats conséquents durant cette période de cinq années. En 1999, 38 % des élèves ont atteint le niveau avancé de compétence en langue seconde, contre seulement 32 % il y a cinq ans.

La distribution du temps (non-conformité à la directive 309) et les prestations limitées de programmes de niveau secondaire en français nous ont très souvent été signalés comme influant sur le nombre d'élèves qui atteignent les niveaux de compétences visés. Le document « Statut de la province » indiquait que l'on avait découvert un manque « sérieux » de conformité dans deux districts et des problèmes « mineurs » de conformité dans trois autres districts. Au moment de la rédaction du présent rapport, les niveaux actuels de conformité ne sont pas connus précisément. La motivation qui pousse les élèves à se concentrer sur les sciences, les maths et l'anglais au niveau secondaire, a également été citée comme une des raisons pour lesquelles de nombreux élèves, dans tous les programmes, n'atteignent pas certains objectifs.

Seulement 23 % des élèves de 12e année ont participé à l'ECO en 1998 et 1999. On trouve un taux de rétention de 7 % jusqu'à la 12e année parmi les élèves du programme de base inscrits au programme de FLS. On compte jusqu'à 38 % d'élèves qui ont soit abandonné l'immersion, soit abandonné l'école, soit

encore quitté la province. Dans l'ensemble, ces chiffres montrent qu'une importante déperdition d'effectifs scolaires est apparente dans le programme d'immersion.

Conclusions

Nous considérons que les résultats globaux de l'examen de compétence orale, bien que stables, ne sont pas nécessairement une réussite. Le Ministère ne possède pas de seuils bien définis pour les résultats à l'ECO qui permettraient de déterminer des résultats raisonnables. De nombreuses personnes ont comparé l'atteinte des objectifs de chaque programme à l'obtention d'une note parfaite (100 %) à un examen. Une grande confusion existe à propos de ce que les gens attendent des programmes relativement aux résultats à l'ECO.

Il n'existe pas, de la part du Ministère, d'énoncé de but à atteindre pour la rétention dans le programme de FLS. En 1998-1999, 24 % des élèves de 12e année ont atteint les objectifs du programme. Autrement dit, seulement 10 % de tous les élèves ont atteint les objectifs du programme de FLS en 1999. Le Ministère doit prendre d'autres mesures pour assurer un taux plus élevé de rétention dans le programme ainsi qu'un plus grand taux de réussite au niveau secondaire.

La **question 6** demandait : « *Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province?* » Nous avons analysé les aspects négatifs et positifs de chaque programme, de même que leurs effets mutuels.

Résultats

L'apprentissage dans la première langue est considéré comme l'aspect le plus positif du programme de base. S'ils combinent ce programme à l'option d'entrée tardive dans l'immersion, les élèves du programme d'immersion précoce ont l'avantage de bâtir des compétences de base en anglais (plutôt qu'en français). En outre, cela permet aux élèves de décider, en 5e année, si l'entrée dans le programme d'immersion intermédiaire est appropriée.

Les administrateurs du programme de FLS et les membres CPF estimaient que le programme de base, de façon générale, reçoit plus d'appui de la part de l'administration et davantage de soutien au niveau des ressources et des méthodes pédagogiques, que le programme d'immersion. Toutefois, aucune preuve, même empirique, n'a été fournie pour étayer cette allégation. Les enseignants en immersion, dans une moindre mesure, ont laissé entendre que si davantage de ressources et de méthodes étaient accordées au programme d'immersion, on trouverait un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux dans ce programme.

Durant nos entrevues, davantage de caractéristiques négatives que positives du programme de base ont été soulevées devant nous. La plupart du temps, les personnes ont signalé qu'il existe un plus grand nombre d'élèves ayant des problèmes de comportement et des besoins spéciaux dans les classes du programme de base. Cette situation a entraîné de ce fait une plus grande variété d'apprenants. Par voie de conséquence, les enseignants souvent présentent leurs cours à un niveau inférieur, laissant les élèves plus avancés sans défis d'apprentissage dans le programme de base. Très peu de données du Ministère viennent appuyer ou réfuter cette assertion. En de rares occasions, des enseignants du programme de base ont fourni des statistiques locales de leurs classes comme preuve de ce qu'ils ou elles avançaient.

Les tendances des résultats scolaires montrent que les élèves en immersion ont un rendement très supérieur à celui des élèves du programme de base en 8e année. En outre, des données préliminaires révèlent la même tendance dans les évaluations du rendement des élèves de 11e année.

De nombreux répondants ont suggéré que les élèves du programme de base font face à un moins grand défi d'apprentissage et d'accomplissement que les élèves en immersion. Les parents ont parfois signalé une certaine préoccupation à propos du stigmate négatif lié au programme de base et à ses participants.

La préparation d'élèves très compétents dans leur deuxième langue officielle ainsi que les perspectives d'emploi qui en résultent, sont perçues comme l'aspect le plus positif du programme d'immersion. Les résultats de l'évaluation provinciale confirment que les élèves en immersion ont développé davantage de compétences en français que leurs homologues du programme de base.

De nombreux commentaires reçus affirment que les classes d'immersion comptent moins d'élèves que les autres classes. Dans l'ensemble, les données du Ministère laissent entendre que la différence de taille des classes est minime entre les classes du programme d'immersion et celles du programme de base. En 1998-1999, le rapport élèves-enseignants (REE) moyen dans les classes d'immersion de la maternelle à la 8e année, était de 24,7 contre 25,1 pour les classes du programme de base. Par contre, les tailles moyennes des classes d'élèves en immersion et des classes d'élèves du programme de base, pour les 11e et 12e années, étaient respectivement de 22,35 et 18,67. Nous n'avons pas pu vérifier ces données au niveau des écoles.

La perception d'un manque de ressources et de méthodes pédagogiques adéquates a été le plus souvent citée comme un aspect négatif du programme d'immersion.

Nombreux sont ceux qui ont l'impression qu'il n'y a pas assez de prestations de cours accommodants au niveau du secondaire pour les élèves en immersion. Ils estiment que cela entraîne un effet négatif sur la capacité des élèves à développer des compétences en français au secondaire. En revanche, un groupe d'enseignants a souligné que les parents, aussi bien que les élèves, sont davantage préoccupés par les

sciences, les maths et l'anglais au niveau du secondaire. De ce fait, la priorité de l'apprentissage du français faiblit et se perd à mesure que l'on approche du secondaire.

Les activités des groupes de pression partisans de l'immersion ont été perçues comme ayant un effet négatif sur le programme de base.

Quasiment tous les groupes ont mentionné que le « regroupement selon les aptitudes » était évident. Nous avons vérifié, auprès des responsables du ministère de l'Éducation, les renseignements qui nous ont été fournis pour appuyer cette allégation. Ils ont admis, dans leur réponse, que des conditions reflétant divers aspects de regroupement selon les aptitudes pourraient bien exister dans certains cas et certains endroits. La preuve supplémentaire spécifiée par les responsables du Ministère comme nécessaire pour mieux comprendre la situation comporte : les ressources et méthodes pédagogiques détaillées actuellement appliquées dans le programme d'immersion, le REE au niveau de la classe dans toute la province, et les ressources spécialisées d'enseignement/d'apprentissage offertes dans le programme d'immersion et dans le programme de base.

De même, les responsables du Ministère ont mentionné qu'ils ont besoin de données de suivi sur les élèves qui complètent le programme d'immersion.

Conclusions

Les conditions qui s'appliquent à chaque programme (immersion et de base) sont perçues de façon très divergente. Selon certaines indications, le programme d'immersion est jugé très réussi; les résultats de l'examen de compétence orale appuient cette perception. Par ailleurs, certains éléments viennent soutenir la croyance que le programme d'immersion, actif et très visible, a créé une influence positive sur l'apprentissage du français par tous les élèves. Seulement 10 % des élèves du programme de base restent dans le programme de FLS jusqu'en 12^{e} année; et cela cause des préoccupations.

Le programme de base est perçu comme étant bien moins fructueux. L'insistance pesante et explicite sur le programme d'immersion peut très bien avoir affaibli la participation au programme de base. Notre opinion est que cette perception n'est pas une impression que les éducateurs de profession aimeraient encourager, même par inadvertance.

À notre avis, les buts et objectifs du programme d'immersion sont clairement définis par le Ministère. Il en est de même de la diversité des raisons auxquelles les parents font appel lorsqu'ils inscrivent leurs enfants dans ce programme. Nous pressentons qu'il pourrait exister des situations dans lesquelles les parents donnent à ces autres raisons à une priorité supérieure lorsqu'ils envisagent les résultats souhaitables liés à la

participation de leurs enfants au programme d'immersion. Le Ministère peut difficilement faire quelque chose pour contrôler cette situation.

Un avantage souvent perçu du programme d'immersion concernait son effet positif sur les futures perspectives d'emploi. Cela semble également motiver certains parents lorsqu'ils envisagent d'inscrire leurs enfants au programme d'immersion. Les responsables du Ministère désirent davantage de données sur cet effet, et nous sommes d'accord que ces données sont importantes. Nous appuyons les responsables du Ministère dans leur évaluation des besoins de renseignements plus complets à ce sujet.

À notre avis, la perception du « regroupement selon les aptitudes » comme un des résultats du programme d'immersion est très forte parmi certains groupes. La plupart du temps, les effets négatifs du regroupement selon les aptitudes qui nous ont été rapportés incluaient des niveaux anormalement élevés de problèmes de comportement et d'efforts que les enseignants étaient obligés d'accorder aux autres étudiants ayant des problèmes d'apprentissage dans le programme de base.
Les haut responsables du Ministère ont exprimé le besoin d'obtenir des données supplémentaires sur les conditions que les répondants ont attribuées au regroupement selon les aptitudes. Les besoins de données supplémentaires qu'ils ont déterminés permettront une meilleure compréhension, à la fois de l'ampleur des résultats les plus souvent cités comme preuve du regroupement selon les aptitudes, et des exemples dans lesquels ces conditions semblaient les plus évidentes. À notre avis, la décision des responsables du Ministère d'obtenir les données définies constitue la première étape appropriée dans la prise en compte des préoccupations liées au « regroupement selon les aptitudes », qui nous ont été signalées.

Que se produise ou non un effet de regroupement selon les aptitudes, et peu importe son ampleur, nous estimons que les groupes doivent adopter des stratégies et des fondées basées sur cette perception. Le résultat de la perception, selon nous, est que nombreux sont ceux qui critiquent les aspects du programme de FLS, parfois en l'absence de toute preuve concluante, dans le cadre d'une stratégie visant à améliorer les conditions dans les classes du programme de base.

On peut soutenir que les participants au programme d'immersion, ainsi que ses partisans, contribuent au climat de discorde que nous avons remarqué entre les tenants du programme d'immersion et ceux des autres programmes. Nous avons par exemple assisté à des situations où des personnes parlaient en mal ou du moins, sans beaucoup de respect, des participants au programme de base. De tels commentaires peuvent ne pas encourager l'harmonie entre les participants et partisans des deux programmes. Ces exemples risquent de nuire à l'ouverture des voies permettant de trouver des solutions à toute faiblesse perçue dans le programme de FLS ou dans les diverses caractéristiques du programme de base.

Introduction

PricewaterhouseCoopers LLP a le plaisir de soumettre au ministère de l'Éducation son rapport final sur l'évaluation du programme de français langue seconde (FLS) dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick. Découlant de la demande de proposition n° 920-0010, ce rapport présente les principaux résultats et les principales conclusions de l'étude d'évaluation, tandis que l'annexe A fournit un résumé plus détaillé de ces résultats.

Nous exposons ci-après notre compréhension ainsi que les aspects contextuels du programme de FLS.

Notre compréhension du contexte et des diverses questions relatives au programme de français langue seconde (FLS) dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick

Les lignes qui suivent décrivent notre compréhension du programme de FLS dans le système scolaire du Nouveau-Brunswick, ainsi que les questions sur lesquelles se concentre la présente étude d'évaluation. Cette compréhension se fonde sur les entretiens menés avec MM. Cary Grobe, directeur de l'évaluation, Barry P. Lydon, sous-ministre adjoint (auparavant, directeur des programmes) et John McLaughlin, directeur de l'éducation, district scolaire 15, et sur notre analyse de la documentation mise à la disposition de notre équipe.

In 1969, le Nouveau-Brunswick devenait officiellement une province bilingue. En 1974, le ministère de l'Éducation établissait les modèles Francophone/Anglophone qui consistent en deux systèmes éducatifs parallèles, mais distincts. La structure organisationnelle encadrant les deux modèles est constituée de deux sous-ministres, chacun responsable d'un service éducatif. Les services éducatifs du secteur anglophone, de la maternelle à la 12^{e} année (M à 12) relèvent du sous-ministre adjoint responsable de la Division des services éducatifs (secteur anglophone). Cette division est chargée à la fois de l'élaboration des programmes d'études destinés aux élèves anglophones et de l'évaluation des élèves; elle comprend douze (12) districts scolaires et cinq directeurs généraux qui relèvent directement du sous-ministre adjoint.

Depuis les 25 dernières années, une priorité majeure du secteur anglophone du ministère de l'Éducation est d'offrir à tous les élèves la possibilité d'acquérir un niveau raisonnable d'habileté à communiquer dans l'autre langue officielle de la province. Afin de satisfaire cette priorité, le Ministère a élaboré et mis en œuvre un programme éducatif de français langue seconde (FLS) au sein du secteur anglophone. En 1994, le ministère mettait en application la directive 309 qui fournit une orientation sur la prestation des programmes de FLS dans les écoles du Nouveau-Brunswick. La directive 309 remplace la directive 501 qui portait uniquement sur la structure des programmes d'immersion.

Une caractéristique essentielle du programme de FLS, comme le définit la directive 309, est d'offrir aux parents un choix informé et direct sur les possibilités d'éducation de leur enfant par le biais des trois prestations de programme de FLS : le programme de base (proposant l'enseignement du français pendant 30 à 60 minutes par jour, selon le niveau scolaire) et les deux programmes d'immersion (immersion précoce en 1re année et immersion intermédiaire en 6e année). Le programme de base est offert dans toutes les écoles anglophones. Les programmes d'immersion française sont facultatifs et offerts dans des écoles locales où l'on trouve un intérêt avéré et un nombre suffisant d'élèves (environ 26). L'intérêt a été suffisant pour mettre en œuvre les programmes d'immersion dans chaque district de la province, mais pas dans chaque école. Les programmes d'immersion ont fait leur apparition dans de nombreuses régions du Nouveau-Brunswick, permettant ainsi à cette province d'avoir les taux comparatifs d'inscription les plus élevés en immersion française par rapport au reste du Canada.

De façon générale, les classes d'immersion et de base se trouvent dans la même école. Au début, le district scolaire de Saint-Jean avait choisi de garder tous les élèves en immersion française dans une seule école. Bien que Saint-Jean continue d'offrir l'immersion française seulement dans l'école de Milledgeville North, ce district a depuis peu mis en œuvre des programmes d'immersion française dans plusieurs écoles communautaires.

Les administrateurs de district du FLS ont pour responsabilité de mettre en œuvre et d'offrir les programmes de FLS quotidiennement. Ils participent également au processus d'embauche du personnel enseignant. Les enseignants des programmes d'immersion en français doivent posséder un degré de compétence correspondant au **niveau supérieur** et les enseignants des programmes de base, un degré correspondant au **niveau avancé plus** de l'échelle de compétence en langue seconde du Nouveau-Brunswick. Ces degrés de compétence sont décrits dans l'annexe B.

L'évaluation du rendement des élèves en expression orale, en écriture et en lecture s'effectue au niveau provincial. À la fin de la 12e année, à l'échelle de la province, les élèves sont soumis à une évaluation de compétence orale et ils reçoivent un « certificat de compétence orale » qui va du niveau « novice » au niveau « supérieur ». Environ douze intervieweurs indépendants, spécialement formés, qui sont également engagés dans l'appréciation d'autres programmes publics d'évaluation de langue, font passer l'examen aux élèves admissibles au nom du ministère de l'Éducation. Les élèves admissibles sont ceux qui ont complété les cours de FLS jusqu'à la 12e année. En 1988-1999, l'examen a été administré à 1 564 élèves. Les résultats de la plus récente évaluation ont révélé que 35 % des élèves inscrits aux programmes d'immersion avaient atteint un rendement de niveau intermédiaire. D'autres modèles de prestation du programme de FLS ont été envisagés. Des variantes faisant appel à des points d'entrée différents, de même que des variantes correspondant à divers degrés d'enseignement des matières en français, ont été utilisées dans tous les districts scolaires puis progressivement abandonnées en raison de la directive 309. Voici des exemples

des modèles de points d'entrée et d'enseignement mis en œuvre de façon expérimentale :

- Immersion intermédiaire en 3e et/ou 4e année à Salisbury, Fredericton, et une école à Moncton. Un modèle de point d'entrée en 4e année est considéré par certains comme le modèle le plus efficace car il permet à l'élève d'acquérir d'abord une bonne base de compétence en lecture et en écriture de l'anglais de la 1re à 3e année;

- Programme de base élargi (défini comme étant le programme de base actuel plus un autre cours enseigné en français);

- Le district 15 (Bathurst) a offert un programme d'immersion partielle dans lequel la moitié des cours est donnée en anglais (pendant une demi-journée scolaire) et l'autre moitié, en français (pendant l'autre demi-journée). Bien que ce modèle ait été utilisé avec succès dans d'autres milieux scolaires au Canada, il a été abandonné au Nouveau-Brunswick (à Bathurst) à cause de la directive 309. Nous savons que les responsables du Ministère ont reçu des expressions de soutien et de critique pour cette variante du modèle;

- Le programme de base amélioré est une autre variante. Il se définit comme le programme de base actuel comprenant une période de temps supplémentaire (peut-être 60 minutes par jour) durant laquelle les élèves étudient en français certaines matières non obligatoires);

- Un rapport rédigé en 1993 par Rehorick[1] laissait entendre que même si l'on estimait à cette époque que cinq programmes étaient en place, il en existait environ 18 variantes à travers la province.

Le tableau qui suit fournit un résumé des caractéristiques essentielles de chaque programme.

[1] Rehorick, Sally, 1993 French Second Language Learning in New Brunswick Schools Paradigms, Challenges and Strategies

Tableau 1 : Résumé des caractéristiques essentielles de chaque programme.

Français de base	Atteindre un degré de compétence correspondant au **niveau intermédiaire**	- Toutes les écoles du secteur anglophone - Obligatoire de la 1re à la 10e année pour tous les élèves non inscrits à l'un des programmes d'immersion - Le niveau secondaire doit offrir l'occasion de continuer en 11e et en 12e année.	1re année	Enseignement en français dans la période précisée	Un total minimal de 1300 heures d'enseignement : - Une période d'enseignement par jour : - De la 1re à la 5e année : 30 min. - De la 6e à la 8e année : 40 min. - De la 9e à la 10e année : 45 min. or 75 min. par semestre - Facultatif en 11e et en 12e années

Immersion française précoce	Atteindre un degré de compétence correspondant au **niveau avancé**	- Facultatif - Disponible là où existe un intérêt vident et une demande suffisante (masse critique) - Commence en 1ère année et va jusqu'à la 12e année.	1re année	Autre variante, par ex. deuxième langue utilisée comme moyen d'enseignement Phase initiale : concentration sur l'enseignement en français Seconde phase : Augmentation graduelle de l'enseignement en anglais	Un total minimal de 6600 heures : - de la 1re à la 3e année : 90 % - De la 4e à la 5e année : 80 % - De la 6e à la 8e année : 70 % - De la 9e à la 10e année : 50 % - 11e et 12e années : 3 crédits en français
Immersion française inter-médiaire	Atteindre un degré de compétence correspondant au **niveau intermédiaire plus**	- Facultatif - Disponible là où existe un intérêt vident et une demande suffisante (masse critique) - Commence en 6e année et va jusqu'à la 12e année	6e année	Autre variante, par ex. deuxième langue utilisée comme moyen d'enseignement Phase initiale : concentration sur l'enseignement en français Seconde phase : Augmentation graduelle de l'enseignement en anglais	Un total minimal de 3750 heures : - De la 1re à la 5e année : programme de base - De la 6e à la 8e année : 70 % - De la 9e à la 10e année : 50 % - 11e et 12e années : 3 crédits en français

Source : Directive 309 et entretiens avec des responsables du Ministère

Depuis l'avènement de l'immersion précoce au milieu des années 1970, les programmes provinciaux de FLS ont été l'objet d'une attention considérable de la part des professionnels et du public. Outre les études qu'il a autorisées et qui ont été effectuées par des chercheurs internes et externes, le Ministère a reçu plusieurs rapports et commentaires isolés, sollicités ou non, en ce qui concerne les programmes de FLS. Ces rapports et commentaires proviennent de diverses sources et comprennent notamment, sans en exclure d'autres : responsables du Ministère (tels que administrateurs de FLS, autres superviseurs, enseignants de FLS, enseignants d'autres matières dans le programme de base, enseignants d'immersion et directeurs d'écoles d'immersion), parents d'élèves (des programmes de base et d'immersion), chercheurs en enseignement d'une deuxième langue, membres du Conseil consultatif de parents auprès du district (CCPAD), membres du Comité consultatif de parents auprès de l'école (CCPAE), membres des conseils scolaires provinciaux, membres de la Federation of Home & School Associations Inc., et membres de Canadian Parents for French Inc.

Certains exemples de rapports et commentaires qui ont été reçus par les responsables du Ministère et qui nous ont été signalés sont décrits ci-après :

- La publication des Résultats scolaires de 1999 (Report Card '99) fournissant les résultats de l'évaluation annuelle a ravivé les débats sur l'efficacité des programmes de FLS actuels. Les élèves inscrits aux programmes d'immersion française ont fait preuve d'un rendement largement supérieur à celui des élèves du programme de base dans divers examens provinciaux tels que l'évaluation de compétence en anglais de niveau intermédiaire, où les élèves en immersion ont atteint un taux de succès de 89 % (dont 87 % en immersion précoce et 91 % en immersion intermédiaire), contre 64 % de succès pour les élèves du programme de base[2]. Des résultats comparables ont été obtenus dans le cas de l'évaluation de compétence en mathématiques de niveau intermédiaire et dans l'évaluation[3] provinciale de 3e année. Les élèves en immersion ont obtenu un rendement supérieur à celui des élèves du programme de base en lecture, en écriture et en mathématiques. Les élèves du programme de base ont légèrement dépassé les élèves en immersion en sciences (respectivement 77 % contre 70 %). En réponse à ces résultats d'évaluation et à d'autres résultats antérieurs comparables, les responsables du Ministère ont reçu des commentaires et des rapports venant appuyer la perception ou l'impression que les programmes d'immersion ont « les meilleurs élèves et les plus brillants », des classes plus sûres et un plus petit nombre d'élèves par classe. Ces éléments favorisent donc un milieu excellent pour l'apprentissage. En conséquence de cette impression, le programme de base apparaît comme ayant des écoles moins sûres et des obligations d'accorder des ressources et des efforts particuliers pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. Cela crée de ce fait un milieu qui ne favorise pas un apprentissage optimal. Les responsables du Ministère ont reçu des commentaires et des rapports en provenance

[2] Report Card '99, p. 31
[3] Report Card '99, p. 40 et p. 48

d'autres groupes soutenant la perception qu'il n'y a pas assez de ressources ni méthodes pédagogiques en place pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage dans les programmes d'immersion. Un autre point de vue laisse penser que les parents d'élèves ayant des besoins spéciaux ont tendance à ne pas inscrire leurs enfants aux programmes d'immersion française, ce qui rend ces mesures inutiles.

- Plusieurs commentaires et rapports ont été reçus qui privilégient un modèle de point d'entrée précoce (1re année), un modèle de point d'entrée intermédiaire, ou un modèle d'entrée facultatif. Par exemple, le rapport Lapkin/Hart (1991)[4] conclut qu'il y a une corrélation directe entre le nombre d'heures passées en immersion française et le niveau de compétence des élèves en français. Le même rapport appuie la position selon laquelle le modèle d'immersion précoce est la méthode de prestation la plus efficace pour atteindre les objectifs énoncés dans la directive 309. C'est l'argument qu'utilisent les partisans du point d'entrée précoce en immersion.

- Les parents d'élèves ont envoyé plusieurs commentaires, directement ou indirectement, à prendre en compte par les responsables du Ministère. Par exemple, les indications préliminaires d'un sondage réalisé en 1999 auprès de 8 000 parents, donnent à penser que les programmes d'immersion française sont perçus, par de nombreux répondants, comme plus sûrs, davantage axés sur les élèves et favorisant un meilleur milieu global d'apprentissage. Par ailleurs, les parents d'élèves en immersion tendent à souligner qu'ils sont en général plus satisfaits du système éducatif.

- Les responsables du Ministère signalent que la plupart des élèves en immersion, lorsqu'ils ont l'option de passer un examen national en sciences ou en mathématique, choisissent de passer l'examen en anglais. Ces responsables signalent que cette tendance a été citée comme venant appuyer la perception que les élèves en immersion n'ont pas un rendement aussi bon dans les matières critiques comme les sciences et les mathématiques, aux paliers scolaires intermédiaire et secondaire. Pour cette raison, certains parents d'élèves en immersion aimeraient faire modifier le programme de cours où ces matières sont enseignées en anglais.

- Les responsables du ministère de l'Éducation rapportent que souvent, les parents d'élèves en FLS s'attendent à ce que leurs enfants soient « à l'aise dans les deux langues » à la fin de leurs études secondaires (12e année). Ces responsables nous ont expliqué que le « bilinguisme » n'est pas un objectif du programme de FLS, mais plutôt un niveau défini de compétence en français dans chaque programme de FLS. Ils nous ont également révélé que cette attente est difficile à administrer et qu'elle constitue un défi pour le Ministère.

[4] Hart, Lapkin, Swain, 1991 Comparative Evaluation of Modes of Delivery of FSL in the Maritime Provinces: The Case of French Immersion at Grade 9. OISE, Modern Language Centre

- Les responsables du Ministère ont reçu des commentaires concernant le raisonnement qu'emploient les parents lorsqu'ils inscrivent leurs enfants à un programme d'immersion en FLS. À l'origine, lorsque le programme a été créé, les parents pourraient avoir été motivés à y inscrire leurs enfants en espérant que ce programme offrirait un niveau élevé de compétence en français et aiderait en outre leurs enfants à se voir proposer de meilleures et de plus nombreuses possibilités d'emploi. Au cours des ans, les parents pourraient avoir été encouragés par la perception de résultats sociaux immédiats découlants des programmes de FLS. Par exemple, ils auraient pu être incités à inscrire leurs enfants à un programme d'immersion du fait que tous les amis de leurs enfants ou encore les enfants de leurs propres amis étaient inscrits à ce programme, qu'il y a moins de distractions à cause des élèves dans la classe, et que le milieu d'apprentissage tire profit d'un groupe plus attentif et assidu de parents.

- Certains enseignants du programme de base ont exprimé, auprès des responsables du Ministère, leur opinion que les enseignants du programme d'immersion ont moins d'élèves par classe et/ou qu'ils enseignent dans un environnement de « bons » élèves, plutôt que d'élèves ayant des besoins spéciaux. Si cela est vrai, ce dernier point pourrait signifier que les enseignants du programme de base passent plus de temps à répondre aux besoins des élèves moins capables et à résoudre les problèmes de comportement en classe, une situation que certains d'entre eux estiment négligeable dans les classes d'immersion.

- Les responsables du Ministère ont obtenu des rapports et des commentaires exprimant l'opinion que les enseignants du programme de FLS sont dévoués, compétents et croient fermement dans leur programme. D'autres commentaires reçus par les responsables indiquent que les enseignants et administrateurs du programme de FLS sont considérés comme des partisans éloquents et tenaces de la directive 309. Certains de ces enseignants appuient fermement l'ajout d'examens durant le programme. Nombre d'enseignants du FLS ont l'impression d'avoir à fréquemment « justifier » leur programme.

- Les responsables du Ministère ont reçu des commentaires relatifs à la quantité des ressources en temps et en argent accordées à la formation et au recyclage des enseignants du FLS. Les ressources sujettes aux commentaires sont celles qui sont apparemment affectées à la dotation d'outils permettant d'élargir les compétences dans la matière enseignée et/ou qui sont accordées à l'acquisition ou au maintien du niveau de compétence requis pour enseigner dans les programmes appropriés. Les programmes d'immersion française sont parfois critiqués à cause des connaissances générales des enseignants, pas nécessairement des experts dans une matière particulière comme on peut le soutenir pour les enseignants d'une seule matière dans le programme de base, notamment de 7e à la 12e années.

- De même, le matériel pédagogique des cours d'immersion française, plus coûteux et moins accessible, présente un défi au Ministère. En effet, le coût par élève est plus élevé pour le matériel pédagogique du programme d'immersion française.

Le conseil scolaire provincial s'est montré préoccupé à propos des programmes de FLS et a demandé une évaluation. D'autres aspects poussant à la réalisation de cette évaluation incluent notamment la question : « Nos normes sont-elles trop élevées? » Afin de répondre à cette question, le Ministère a entrepris de développer, par le biais d'une méthode Delphi, les aspects sur lesquels devrait se concentrer l'évaluation. Cette méthode sonde divers groupes d'intervenants et permet l'anonymat ainsi qu'un temps de réflexion. À l'aide de cette méthode, nous avons posé une série de questions à : des administrateurs d'écoles, la New Brunswick Teachers' Association (NBTA), l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), Canadian Parents for French (CPF), la Commission provinciale de l'éducation et le Conseil consultatif de parents auprès du district (CCPAD), certains comités consultatifs de parents auprès de l'école (CCPAE), l'Association parents-enseignants du N.-B. ainsi qu'a plusieurs membres de l'Assemblée législative et à quelques professeurs d'université.

Suite à ce sondage, les six questions suivantes ont été définies à des fins d'évaluation :

1. Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) qu'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick?
2. Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève?
3. Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables?
4. Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS?
5. Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints?
6. Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province?

Grâce à un processus d'appel d'offres, la firme PricewaterhouseCoopers LLP a été mandatée pour réaliser l'étude d'évaluation.

Méthodologie de l'étude d'évaluation

Les paragraphes qui suivent décrivent notre plan de travail global ainsi que la méthode des sources de données multiples que nous avons adoptés pour mener à terme l'étude d'évaluation.

Nous avons commencé par tenir plusieurs réunions de planification avec les responsables du Ministère. Entre autres résultats importants de ces séances de travail, des interrogations détaillées de recherche associées aux diverses questions de l'évaluation ont été menées. Ces interrogations de recherche, par enjeu, sont examinées dans l'annexe A. Par ailleurs, les résultats de ces séances de planification incluaient des décisions relatives aux sources de données qui seraient accessibles pour les indicateurs d'évaluation, ainsi que des renseignements et une entente sur les priorités relatives des diverses questions de l'évaluation.

Plus spécifiquement, les sources de données – en plus des dossiers du Ministère et d'autres rapports de recherche publiés – qui ont été envisagées et adoptées, étaient :

- L'opinion de chercheurs externes
- Les administrateurs de programme de FLS
- Les enseignants du programme de base (et les directeurs d'école)
- Les enseignants du programme d'immersion (et les directeurs d'école)
- Les parents d'élèves du programme de base
- Les parents d'élèves du programme d'immersion
- Les membres de CPF (Canadian Parents for French)
- Les responsables du ministère de l'Éducation
- Les élèves du programme de base
- Les élèves du programme d'immersion
- Le Conseil consultatif de parents auprès du district (CCPAD)

Les responsables du Ministère ont retenu, parmi les six questions d'évaluation, trois questions considérées comme étant prioritaires. Les données et renseignements relatifs à ces questions ont été recueillis dans tous les districts et auprès des divers intervenants. Ces trois questions étaient :

Question 1 : Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) qu'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick?

Question 2 : Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève?

Question 6 : Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province?

Les trois autres questions ayant été jugées moins prioritaires étaient :

Question 3 : Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables?

- Les renseignements permettant d'aborder cette question ont été obtenus dans le rapport Crocker (une analyse des divers instruments d'évaluation qu'utilise le Ministère) et auprès d'experts externes, de responsables du Ministère et d'administrateurs du programme de FLS. La question a été débattue avec 60 % de sources de données venant des districts.

Question 4 : Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS?

- Les renseignements obtenus avaient pour sources : experts externes, analyses de données du Ministère, recherches de compétences externes, enseignants, administrateurs du programme de FLS et responsables du Ministère. Cette question a été débattue avec 60 % de sources de données venant des districts.

Question 5 : Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints?

- Cette question a été débattue avec des responsables du Ministère, des enseignants et des experts externes.

Durant notre recherche sur le terrain, nous avons tenu des réunions-discussions avec des groupes d'enseignants du programme d'immersion, d'enseignants du programme de base, de parents d'élevés inscrits au programme d'immersion et d'élevés inscrits au programme de base, et ce dans tous les districts sauf un. Des problèmes de calendrier nous ont empêché de visiter ce district, mais nous avons reçu un certain nombre de réponses écrites à propos des questions auxquelles avait été incorporée notre analyse. Ce district a envoyé diverses réponses aux six questions, en provenance des mêmes types de groupes sondés dans les autres districts. Par ailleurs, nous avons interrogé (en face à face et au téléphone) plusieurs responsables du Ministère et chercheurs externes au sujet de leurs vues sur les questions liées à la recherche. Des présidents de CCPAD se sont joints à dix des douze présidents ou membres de district pour participer à des conférences téléphonique.

Toute la correspondance reçue des divers groupes et individus, y compris des CCPAE et de la NBTA, a été analysée et prise en compte lorsque cela s'avérait possible et approprié.

Résultats et conclusions de la recherche sur le terrain

Question 1 : « Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) qu'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick? »

Les objectifs du programme de FLS sont définis dans le tableau 1.

Nous avons examiné cette question de plusieurs points de vue, y compris dans l'optique d'experts externes, d'administrateurs du programme de FLS, d'enseignants, d'élèves et de parents engagés dans des programmes multiples.

En recherchant les aspects liés à « l'efficacité », nous avons demandé aux répondants de nous décrire :

- Les forces des programmes;
- Les faiblesses des programmes;
- Les effets avantageux mutuels des divers programmes de FLS;
- Les attentes vis-à-vis des programmes.

Nous avons examiné l'organisation du programme de FLS relativement :

- Au point d'entrée;
- Au temps consacré aux tâches;
- À la compétence des enseignants;
- Au nombre d'élèves par classe (masse critique);
- Aux objectifs des programmes.

Résumé des résultats

La plus grande force du programme de FLS qui nous a été signalée était le point d'entrée en immersion précoce. La perspective la plus souvent mentionnée était que le point d'entrée en 1re année offrait aux élèves l'occasion de commencer à apprendre le plus tôt possible une deuxième langue au niveau scolaire. Les répondants ont cité des preuves, aussi bien isolées que de recherche documentaire, venant appuyer cette perspective.

Le point d'entrée facultatif en immersion tardive a également été souligné comme une force du programme de FLS, mais moins fréquemment.

Le temps consacré aux tâches a été considéré comme un atout important des programmes d'immersion. Toutefois, cette caractéristique n'a pas été mentionnée comme une force du programme de base.

Moins souvent, aucune caractéristique du programme ne nous a été signalée régulièrement comme étant plus importante que les autres à propos de la capacité du programme de FLS à atteindre ses objectifs. Cela signifie que l'importance de tous les facteurs – point d'entrée, temps consacré aux tâches, compétence des enseignants et nombre d'élèves par classe – étaient perçue comme comparable dans la contribution au succès du programme de FLS.

Les plus grandes faiblesses du programme de FLS qui nous ont été indiquées étaient le temps consacré aux tâches, surtout au niveau du programme de base. Les administrateurs du programme de FLS avaient une perception différente, laissant entendre que le temps consacré aux tâches dans le programme de base, tel que le définit la directive 309, deviendra une force du programme dès que l'on pourra assurer l'application et le respect de la directive 309.

Nous avons reçu des commentaires selon lesquels l'option d'entrée en immersion intermédiaire était perçue comme une faiblesse du programme en ce sens qu'elle engendrait un effet de regroupement selon les aptitudes. Les auteurs de ces commentaires ont offert cette perspective, suggérant que les programmes d'immersion donnent des élèves plus motivés (et éventuellement plus intelligents) dans un milieu d'apprentissage enrichi. Cette perspective ne nous a pas été proposée par tous les groupes interrogés, ou encore à chaque niveau du district. Elle nous a été évoquée par certains présidents de CCPAD, certains parents et enseignants du programme de base et certains élèves du programme de base dans des districts particuliers. Un des chercheurs experts, externe au Ministère, a également signalé cette perspective.

Le programme d'immersion était perçu comme ayant des effets positifs et négatifs sur le programme de base. De fréquents commentaires ont indiqué que les élèves du programme de base avaient nombre d'occasions de converser en français et étaient exposés à la langue française, du fait qu'un programme d'immersion était administré dans leur école.

Plus fréquemment, le programme d'immersion était perçu comme ayant des effets négatifs sur le programme de base. Les effets négatifs mentionnés par divers groupes étaient, la plupart du temps, liés au « regroupement selon les aptitudes » cité plus haut. Les exemples les plus souvent évoqués de cet effet de regroupement par aptitudes comprenaient : élèves davantage motivés dans les classes d'immersion, moins de problèmes de comportement subis en classe par les élèves et les enseignants, plus grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les classes du programme de base et niveau plus élevé d'engagement de la part des parents d'élèves en immersion. Bien que les groupes avec lesquels nous avons débattu de cette question n'aient pas tous mentionné des effets négatifs du programme d'immersion sur le programme de

base, le nombre de personnes rapportant ces effets était quand même élevé parmi tous les groupes. Un autre effet négatif sur le programme de base également signalé a été les niveaux plus élevés d'engagement de la part des parents d'élèves en immersion.

Dans tous les cas, les répondants ayant mentionné ces perceptions se fondaient sur des preuves anecdotiques pour appuyer leurs hypothèses.

Les tendances constatées dans les examens de compétence en anglais, en mathématiques et en sciences montrent que les différences dans les notes entre les élèves du programme d'immersion et ceux du programme de base, varient de façon inconséquente. Dans les classes précoces, les élèves en immersion ont un meilleur rendement que ceux du programme de base dans certaines matières, et un plus mauvais rendement dans d'autres. Comme on nous l'a mentionné, les résultats du rendement des élèves de ces classes précoces ne sont pas totalement comparables aux résultats des examens nationaux. Au palier scolaire intermédiaire, les élèves inscrits en immersion précoce et intermédiaire obtiennent en général des rendements semblables. En même temps, ces deux groupes ont régulièrement des notes supérieures à celles des élèves du programme de base.

Au palier secondaire, les résultats des examens qui peuvent montrer des différences dans le rendement et corréler celui-ci au programme d'immersion, sont disponibles seulement pour les deux dernières années. Ces résultats font ressortir une tendance, non concluante il est vrai, comparable à celle des résultats du palier intermédiaire. Il faudrait analyser les résultats des examens sur une longue période avant de dégager des conclusions plus valables.

Les responsables du Ministère n'ont pas la possibilité d'accéder à des données de rendement à l'échelon national, qui distingueraient les notes des élèves en immersion de celles des élèves du programme de base. De même, il nous a été impossible d'obtenir des renseignements valables et fiables, au palier universitaire, relatifs au rendement des élèves en immersion et des élèves du programme de base.

Les parents n'ont pas tous la même compréhension et acceptation des buts et objectifs du programme de FLS. Nous avons examiné les niveaux de compréhension et d'acceptation des objectifs du programme de FLS auprès des parents d'élèves en immersion et d'élèves du programme de base. Les parents d'élèves en immersion ont montré des niveaux bien plus élevés de compréhension des objectifs du programme de FLS que les parents d'élèves du programme de base. Dans ce dernier groupe, le niveau de compréhension des objectifs du programme de FLS, tels qu'ils sont définis dans la directive 309, s'est avéré très restreint.

Lorsqu'ils ont été interrogés au sujet des niveaux de conformité avec les objectifs du programme de FLS qui leur étaient présentés, les groupes de parents d'élèves en immersion et d'élèves du programme de base avaient tendance à être le plus souvent d'accord (totalement, plus ou moins et pas tout à fait) avec les objectifs décrits.

Autant les parents d'élèves en immersion que les parents d'élèves du programme de base ont mentionné qu'ils ne connaissaient pas assez bien les objectifs définis dans la directive 309. Tous les groupes de parents ont indiqué que le programme en français de base devrait être amélioré et qu'il existe un manque de motivation pour réussir dans ce programme.

Nous avons reçu, de la part de tous les groupes interrogés, plusieurs suggestions visant l'amélioration des objectifs actuels du programme, dont notamment :

- Le temps consacré aux tâches d'apprentissage en français est manquant; cela présente donc des difficultés pour atteindre les objectifs du programme;
- Une formulation générale, selon laquelle il devrait y avoir un programme avec un seul énoncé d'objectif, est nécessaire pour tous les élèves;
- Même chose que ci-dessus, mais avec en plus le but suivant : tous les élèves devraient chercher à atteindre un niveau de compétence en français équivalent au niveau « intermédiaire plus » de l'échelle des examens de compétence orale;
- Un ajustement d'un demi-niveau vers le bas serait acceptable;
- Les objectifs devraient rester inchangés, mais la compétence des élèves devrait être reconnue un demi-niveau au-dessous de leur objectif visé.

Plusieurs groupes ont constaté que les parents d'élèves inscrits aux programmes d'immersion s'attendent à ce que leurs enfants soient habiles à communiquer dans les deux langues lorsqu'ils finissent leur 12^{e} année, ce qui en réalité, n'est pas l'objectif de la directive 309. Il n'existe pas de définition officielle ou admise par tous, pour décrire le mot « bilinguisme », même parmi les chercheurs engagés dans l'élaboration du programme de FLS ».

Parents et élèves ont des attentes modérément différentes de leurs programmes respectifs. Du seul point de vue de la langue, les parents et élèves des programmes d'immersion s'attendent à un degré plus élevé de compétence en français et à un niveau supplémentaire d'exposition et d'appréciation de la culture française. En revanche, les élèves du programme de base et leurs parents s'attendent à une moins grande compétence, ce qui signifie que les élèves montreraient une « confiance modeste » dans l'usage du français. Dans quelques exemples, des objectifs spécifiques de chaque programme ont été considérés comme des

buts globaux. On trouve une plus grande insistance à apprendre les habiletés orales en français dans le programme de base.

Les parents démontrent une plus grande diversité d'attentes que les élèves. Les élèves ont indiqué qu'ils étaient surtout préoccupés par les niveaux de compétence orale en français. Les parents d'élèves en immersion sont plus enclins à déclarer que les perspectives d'emploi constituent une attente essentielle des programmes d'immersion, tandis que les parents d'élèves du programme de base insistent davantage sur l'apprentissage du français. Selon les commentaires reçus, ces deux groupes de parents s'attendent à ce que les programmes soient administrés régulièrement dans toute la province et que la directive 309 soit respectée. À l'occasion, des divergences apparaissent entre parents : alors que les parents d'élèves du programme de base sont davantage préoccupés par la qualité du programme et les stigmates attachés au programme de base, les parents d'élèves en immersion se préoccupent plus de la suffisance des ressources et méthodes accordées aux élèves en difficulté d'apprentissage, et du nombre d'élèves attirés par le programme d'immersion.

Les parents d'élèves en immersion se préoccupent autant des aptitudes de lecture et d'écriture du français que du développement des compétences orales. Toutefois, les parents d'élèves du programme de base ont laissé entendre que les aptitudes orales sont les plus importantes, les autres priorités étant, par ordre, la lecture et l'écriture.

Nos conclusions

Nos conclusions relatives à l'organisation la plus efficace pour le programme de FLS sont présentées ci-après :

Les aspects du point d'entrée au programme de FLS semblaient constituer la caractéristique la plus positive du programme. Les élèves qui entrent en 1re année bénéficieraient des avantages de l'exposition, dès leur jeune âge, à l'apprentissage d'une seconde langue. Bien qu'un grand nombre des perspectives qui nous ont été présentées laissent penser que le programme d'immersion française précoce est le mieux structuré pour atteindre les objectifs visés, les résultats réels nous conduisent à conclure que les élèves du programme d'immersion intermédiaire ont un rendement qui se rapproche plus régulièrement du niveau de leur but visé, même si les élèves du programme d'immersion précoce ont obtenu, dans l'ensemble, les taux les plus élevés de compétence en français. Cette situation est conséquente avec une recherche secondaire menée par Genesee[5] et Hart, Lapkin et Swain[6]. D'autres travaux de recherche ont été cités, mais n'ont pas été directement vérifiés par nous pour confirmer cette vue.

[5] Genesee, F.(1987) Research findings: English language and academic outcomes and French language achievement.

Dans le programme, l'option du point d'entrée en 6e année est aussi une caractéristique positive. Cette option d'entrée tardive offre une alternative à une entrée unique et irrévocable. En même temps, à notre avis, ce point d'entrée tardive permet aux élèves de bénéficier d'une plus longue exposition à des situations d'enseignement et d'apprentissage avant de prendre une décision pour l'entrée en immersion. Cette plus longue période d'exposition donne aux parents et aux éducateurs l'occasion d'évaluer le rendement de l'élève et de diagnostiquer toute condition d'apprentissage susceptible de désavantager le rendement dans un milieu d'immersion. Dans certaines situations, le point d'entrée tardive est peut-être la seule option offerte aux parents. Un exemple de cela (habituellement dans un milieu moins rural) serait lorsque plusieurs petites cohortes venant de quelques écoles élémentaires se regroupent au niveau scolaire intermédiaire et produisent le nombre d'élèves requis pour justifier la formation d'une classe d'immersion. Nous avons reçu des commentaires suggérant que le programme d'immersion était moins bien organisé que le programme de base pour aborder de façon proactive certaines situations d'élèves ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. À l'aide d'une évaluation plus complète des capacités d'apprentissage des élèves avant un « point d'entrée tardive », les difficultés d'apprentissage des élèves en immersion pourraient être réduites grâce à des ressources de renforcement.

La distribution du temps et une insistance accrue sur les compétences orales sont très souvent perçus comme des secteurs exigeant un renforcement du programme. À notre avis, l'incapacité relative du programme à retenir les élèves jusqu'en 12e année ainsi que les résultats de l'examen de compétence orale pourraient contribuer à cette perception.

Alors que certains groupes ont périodiquement soulevé la question de la compétence de l'enseignant comme une faiblesse du programme de FLS, surtout en ce qui concerne les professionnels du français qui enseignent dans des cours non administrés en français, nous n'avons pas pu trouver, de façon régulière, des preuves valables et fiables venant appuyer cette perception. Selon nous, les niveaux requis de compétence des enseignants, tels qu'ils sont définis dans la directive 309, sont valables. Notre conclusion se fonde, dans une large mesure, sur l'opinion professionnelle que nous avons reçue des administrateurs du programme de FLS. Nous constatons qu'il incombe au Ministère de surveiller le respect des conditions de la directive 309 pour s'assurer que les exigences concernant la compétence des enseignants seront satisfaites.

Les buts et objectifs du programme sont appuyés par la plupart des personnes engagées, directement ou indirectement, dans le programme de FLS. En même temps, nous avons détecté des niveaux étonnamment faibles de compréhension de ces objectifs parmi les parents d'élèves du programme de base par rapport aux parents d'élèves du programme d'immersion. En même temps aussi, il apparaît que les parents d'élèves en immersion sont plus actifs dans le programme de FLS que les parents d'élèves du programme de base.

[6] Hart, Lapkin, Swain Op. cit

Cela, à notre avis, contribue au meilleur niveau de compréhension des objectifs du programme de FLS par les parents d'élèves en immersion.

Nous constatons que les parents d'élèves de FLS, en particulier les parents d'élèves en immersion, ont des attentes, à propos des avantages que peut offrir le programme de FLS à leurs enfants, qui vont au-delà des objectifs énoncés dans les programmes. Ces objectifs plus étendus, dont un grand nombre à notre avis sont de nature pédagogique et de développement social, ne peuvent pas toujours être subordonnés aux buts et objectifs visés dans le programme de FLS.

Il semble exister une corrélation entre la participation au programme d'immersion, la participation au programme de base et les milieux d'apprentissage distincts. Il a été suggéré que l'organisation des élèves de cette manière s'inscrit dans la catégorie du « regroupement selon les aptitudes ». Nous ne pouvons donner de conclusion sur la relation de cause à effet de cette situation. Nous fournirons plus de détails à ce sujet dans une section ultérieure du présent rapport.

Question 2 : « Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève? »

Nous avons abordé cette question d'une façon un peu différente de la question 1. Nous avons au préalable consulté des responsables du Ministère, des administrateurs du programme de FLS et des experts externes. Bien qu'aucun consensus n'ait été atteint, deux structures de programme ont été élaborées : l'option 1 et l'option 2. l'annexe A détaille ces options.

L'option 1, que nous identifions comme **la possibilité de points d'entrée en immersion en 3e et 6e année plus le programme de base** comprend les principales caractéristiques suivantes :

- Le temps consacré aux tâches serait comparable à celui du programme actuel d'immersion précoce. De la 3e à la 5e année, 80 % des cours se feraient en français, la langue d'enseignement de base restant l'anglais);
- Les directives concernant la compétence des enseignants resteraient les mêmes que pour le programme d'immersion;
- Aucun changement n'est apporté au programme de base;
- Aucun changement n'est apporté au programme d'immersion intermédiaire.

L'option 2, que nous identifions comme **la possibilité de points d'entrée en immersion à la maternelle et en 6e année plus le programme de base ajusté** comprend les principales caractéristiques suivantes :

- Point d'entrée à la maternelle avec 90 % du temps consacré aux tâches pour les élèves en immersion;
- Point d'entrée à la maternelle pour les élèves du programme de base (un cours par jour, 30 minutes);
- Les 9e et 10e années sont facultatives pour l'immersion qui se poursuit toute l'année et non par semestre pour les élèves du programme de base;
- Introduction de l'anglais comme langue d'enseignement à la 3e année et non à la 4e, pour les élèves d'immersion précoce.

Ces deux options ont été présentées à chaque réunion de travail que nous avons tenue dans les divers districts. Notre définition des options viables a pris en compte ce qui suit :

- Des preuves raisonnables pour suggérer que la compétence des élèves ne sera pas influencée négativement par un ajustement, pas nécessairement obligatoire, au programme;
- Les options peuvent être mises en œuvre sans dépasser les niveaux actuels ou projetés de financement;
- Les mêmes objectifs du programme sont atteints tout en réduisant les points de pression interne sur les divers intervenants.

Afin d'insister sur les aspects importants des options, quatre critères d'évaluation ont été décrits aux participants des réunions de travail; les effets de chaque critère ont également été débattus. Ces quatre critères étaient :

1. Quelle preuve pouvez-vous apporter qui laisserait à penser que la compétence des élèves sera ou ne sera pas influencée négativement par rapport à ce qui existe déjà?
2. Quelle preuve pouvez-vous fournir qui déterminerait la façon dont l'option aura des effets sur la compétence des élèves du programme d'immersion en sciences et en mathématiques?
3. Pour le programme de base : quelle preuve pouvez-vous fournir qui suggérerait que l'option va améliorer le milieu de l'apprentissage par rapport au programme de base que suivent actuellement les élèves et les enseignants?
4. Quelle preuve pouvez-vous fournir qui suggérerait que cette option n'aura pas une incidence négative sur le coût global de la prestation?

En plus des réunions de travail consacrées à cette question, des preuves ont été recueillies à partir des commentaires généraux fournis durant toutes les réunions et à partir de notre analyse des réponses écrites par les nombreux individus et groupes. De plus amples détails sur les options et sur la manière dont nous les avons évaluées sont présentés dans la partie de l'annexe A relative à cette question.

Résumé des résultats

Les répondants nous ont laissé entendre que les deux options auraient un effet négatif, ou tout au moins minimal, sur la compétence des élèves en FLS, et sur leur compétence en sciences et en mathématiques.

Les enseignants du programme d'immersion ont mentionné que l'option d'entrée en immersion en 3e et en 6e année (option 1) entraînera les pires conséquences pour les élèves de l'immersion précoce au niveau de la compétence en français. Selon eux, cette option empêcherait les élèves de développer des aptitudes suffisantes en expression orale, en écriture et en lecture dans les classes primaires. En outre, ils ont suggéré que le point d'entrée en 3e année entraverait la capacité des élèves à converser et à bien comprendre l'enseignement fait en français. Par conséquent, il faudrait s'attendre à une réduction du rendement scolaire à partir du point d'entrée (en 3e année).

L'option d'entrée en immersion à la maternelle et en 6e année a été considérée comme ayant peu d'effet, voire aucun, sur les compétences en sciences et en mathématiques, quel que soit le programme. Les deux groupes d'enseignants ont généralement allégué que le point d'entrée à la maternelle pourrait créer un certain niveau d'appréhension pour les parents car ils doivent prendre une décision importante pour leur enfant à ce jeune âge. Par ailleurs, les enseignants du programme de base estimaient que cette option auraient des effets minimes d'ici la fin de la 12e année, dans tous les programmes.

Les deux groupes d'enseignants avaient des perspectives divergentes en ce qui concerne la compétence des élèves, suite aux cours supplémentaires en français apportés par l'option 2. (Le lecteur se rappellera que cette option proposait un enseignement facultatif en français, toute l'année, en 9e et en 10e. Pour les élèves du programme de base, par conséquent, selon l'option 2, la décision peut être prise à la fin de la 8e année d'interrompre les études en français.) Les enseignants du programme de base estimaient que, dans l'ensemble, la compétence en français des élèves du programme de base s'affaiblirait vu qu'un grand nombre d'entre eux déciderait de cesser les cours en français en 8e année. Par contre, pour les enseignants du programme d'immersion, seuls les élèves intéressés continueraient les cours en français dans le programme de base et les résultats de l'examen de compétence orale devraient s'améliorer.

Les options ne diminueraient pas notablement les défis que connaissent actuellement les enseignants et les élèves du programme de base. Les deux groupes d'enseignants ont indiqué que l'option d'entrée en immersion en 3e et en 6e année pourrait conduire tous les élèves de 1re et de 2e année à une meilleure stabilité. Les enseignants du programme de base ont également estimé que cette option pourrait entraîner un effet encore plus marqué de « regroupement selon les aptitudes » pour les élèves de 3e année en immersion (précoce), par rapport à la structure actuelle d'immersion précoce. Les enseignants du programme d'immersion n'étaient pas d'accord avec cette évaluation, et estimaient que le regroupement selon les aptitudes n'est pas aussi dominant qu'autrefois. Les enseignants du programme d'immersion étaient indécis sur la question de savoir si l'option 1 serait en mesure d'atténuer les « points de pression » dans le programme de base.

Les coûts de prestation du programme, pour les deux options, n'ont pas pu être déterminés durant les réunions de travail, mais une analyse préliminaire a été fournie au Ministère. Les enseignants du programme de base ont le plus souvent soutenu que l'option d'entrée en immersion en 3e et en 6e année serait moins coûteuse que toute option qui inclurait un plus grand nombre d'années de prestation du programme d'immersion. Des groupes plus restreints d'enseignants du programme d'immersion étaient en accord avec cette perspective. Moins de classes ont exigé la prestation de programmes multiples et les ressources et matériels pédagogiques plus coûteux ont été cités comme les facteurs augmentant les coûts de prestation du programme d'immersion. Les enseignants du programme d'immersion ont en général estimé que l'option d'entrée en immersion en 3e et en 6e année aurait un effet minimal sur les coûts actuels des programmes.

L'opinion était contraire en ce qui concerne l'option d'entrée en immersion à la maternelle et en 6e année. Les deux groupes estiment qu'un programme d'immersion à la maternelle serait plus onéreux en raison des coûts de mise en place, du besoin d'enseignants et de classes supplémentaires pour administrer les programmes multiples, et du déplacement d'enseignants vers la maternelle.

Une analyse du Ministère confirme ce point de vue. Pour vérifier cette évaluation, les responsables du Ministère ont mené une analyse des coûts pour les deux options. Nous avons demandé à des responsables de la Direction des finances et des services du Ministère de déterminer le nombre supplémentaire de salles de classe nécessaire pour administrer les programmes multiples par rapport à un seul programme. Il s'est avéré que 111 salles de classe supplémentaires seraient nécessaires pour les programmes multiples. Pour cela, il faudrait un montant additionnel de 5,7 millions $ par an en rémunérations du personnel enseignant. On compte en tout 2 512 salles de classe de la maternelle à la 8e année, ce qui donne environ 3 à 4 % de salles supplémentaires dans l'ensemble.

Ces résultats du nombre supplémentaire de salles de classe nécessaires sont comparables à l'analyse, par le Ministère, du financement fédéral par le biais du programme Langues officielles dans l'enseignement, géré par Patrimoine canadien. Il y a environ trois ans, on avait déterminé que 120 salles supplémentaires seraient nécessaires pour offrir le programme d'immersion. Un coût additionnel total de 8,2 M$ pour l'immersion et 7,1 M$ pour les classes de français de base avait été établi. On avait estimé que la province récupère 25 % des coûts supplémentaires pour améliorer l'apprentissage du français mais qu'aucune garantie n'est en place pour assurer la stabilité à long terme de ce financement.

Les deux groupes d'enseignants ont estimé qu'une introduction de l'enseignement en français à la maternelle serait bénéfique aux élèves.

Nos conclusions

Nous avons constaté des opinions aussi diverses que nombreuses relativement à la structure optimale du programme de FLS. Nous avons également déterminé que les observations soulignées par divers groupes dans l'évaluation des structures du programme de FLS couvrent plusieurs dimensions dont notamment le perfectionnement professionnel, les aspects politiques, les questions sociales et les problèmes fiscaux. Même au sein des groupes, les avis relatifs à la structure optimale du programme de FLS divergent. Les CCPAD, l'Association parents-enseignants, les enseignants et les directeurs/directrices d'école, ont mentionné, dans une certaine mesure, que même dans leurs propres groupes respectifs, le consensus n'est pas atteint. À notre avis, il est très improbable que le Ministère puisse élaborer et mettre en œuvre un programme apte à satisfaire tout le monde et tous les groupes intéressés, de près ou de loin, au programme de FLS. Nombre de groupes, y compris les personnes ayant formulé des commentaires durant les réunions de travail et par le biais de la correspondance, privilégient en général un seul point d'entrée en immersion en 3e ou en 4e année, ou bien un programme de base amélioré ou élargi, pour tous les élèves. Les partisans de l'immersion appuient le plus souvent l'immersion précoce du fait qu'elle aboutit aux meilleurs résultats

de compétence en français dans un milieu plus hétérogène que celui du programme d'immersion intermédiaire.

Ceci étant dit, le Ministère pourrait être obligé de répondre à un ensemble de défis liés à l'organisation actuelle du FLS, en particulier lorsque ces défis concernent l'élaboration de programmes, le point d'entrée, les conditions du niveau scolaire intermédiaire de base, et les aspects fiscaux. À notre avis, le meilleur moyen de s'ajuster aux pressions collectives de ces aspects est de mettre en œuvre l'option d'entrée en immersion en 3e et en 6e année, comme le définit l'option 1, avec les arrangements du programme de FLS de base, comme le définit l'option 2 (obligatoire jusqu'en 8e année avec enseignement en français, toute l'année, en 9e et en 10e). Nous admettons que pour de nombreuses options, y compris celle-ci, l'appui est limité. Cette option assurera deux années supplémentaires de rendement scolaire avant qu'une décision pour l'entrée en immersion soit prise par les élèves. Durant cette période, les éducateurs et les parents peuvent évaluer le potentiel de rendement de l'élève en immersion en FLS et prendre les mesures correctives qui s'imposent. Il est pareillement possible que deux années supplémentaires d'enseignement dans leur première langue aboutissent à des hausses des notes d'évaluation du rendement dans les secteurs (notamment les sciences en 3e année) où les élèves d'entrée en immersion précoce présentent actuellement des niveaux plus faibles de rendement que leurs homologues du programme de base. Cette option permet un second point d'entrée en immersion (tout comme la structure actuelle). On prévoit que cette option donnera lieu à des économies dont les montants pourraient alors être affectés à des outils d'évaluation (par exemple un outil de diagnostic du niveau des élèves en immersion au primaire). Cette option permet également d'augmenter l'enseignement du FLS chez les élèves du programme de base qui choisissent de poursuivre le programme en 9e et en 10e année.

Nous reconnaissons que la mise en œuvre de cette option rencontrera une certaine résistance de la part de plusieurs groupes, surtout chez les partisans des occasions d'immersion en FLS. Cette option offre l'entrée initiale en immersion deux ans plus tard que dans la structure actuelle (en 3e plutôt qu'en 1re année). En même temps, elle pourrait offrir l'occasion de prendre des décisions plus informées et motivées à propos de l'entrée en immersion, de même qu'un temps accru consacré aux tâches pour les participants au programme de base.

Nous avons reçu de nombreux commentaires relatifs aux conditions difficiles auxquelles font face, en classe, les élèves et les enseignants du programme de base. Dans nombre de cas, ces difficultés étaient imputables à la présence, dans la classe, d'élèves ayant des besoins spéciaux d'apprentissage. Nous aborderons ce point avec plus de détails à la question 6.

Question 3 : « Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables? »

Résumé des résultats

Des évaluations officielles et des coefficients de fiabilité du Ministère laissent penser que l'examen de compétence orale en 12e année et l'examen de lecture et d'écriture de la 6e année sont valables et fiables. En 1998, des analyses de plusieurs évaluations en vigueur au Nouveau-Brunswick ont été entreprises par Crocker[7] et notamment l'examen de compétence orale en 12e année et l'examen de compétence en français langue seconde de la 6e année, lequel évalue les aptitudes de l'élève à la lecture et à l'écriture en dictée. Crocker a suggéré que « l'évaluation la mieux documentée était l'examen de compétence orale en 12e année ». Ce chercheur a également indiqué que l'évaluation par l'examen de compétence orale en 12e année établit et maintient la fiabilité plus efficacement que tous les autres instruments d'évaluation analysés.

Crocker a soulevé une préoccupation à propos de l'examen de lecture et d'écriture de la 6e année. Acheté à l'origine de l'Alberta selon une entente spéciale, cet examen vise les mêmes objectifs. Le sujet de la préoccupation est le suivant : bien que l'examen soit destiné aux élèves dont première langue est le français, il est appliqué dans une structure d'immersion pour des élèves dont est le français est la seconde langue. Un ajustement normatif est effectué, ce qui signifie que les élèves peuvent être comparés l'un à l'autre bien que l'examen soit un test d'après des critères d'évaluation. Cela veut dire que les résultats sont comparés à un cadre de référence prédéfini et standard.

Étant donné que les résultats ne sont pas rendus au niveau de l'élève et vu l'efficacité relative de l'optimisation des ressources dans l'achat d'un examen « prêt à l'emploi », il y a un aspect global de rentabilité dans l'utilisation de cet examen au Nouveau-Brunswick.

On considère que le coefficient de fiabilité, tel qu'il est noté dans le bulletin scolaire pour l'évaluation de la 6e année, se situe dans une gamme acceptable.

Même si les évaluations et les mentions officielles indiquent une acceptabilité d'ensemble, certaines préoccupations ont été relevées par plusieurs répondants, dont notamment :

- La nervosité des élèves lorsqu'ils subissent l'examen;
- L'accent mis sur une rencontre de 15 à 30 minutes;

[7] Crocker, B. 1998 Evaluation of New Brunswick Assessment Programs. Atlantic Evaluation and Research Consultants.

- Les connaissances limitées qu'ont les élèves sur le thème de la discussion durant la rencontre.

D'autres répondants nous ont déclaré que l'examen de compétence orale met l'accent sur le développement des aptitudes orales dans la classe et que cela constitue un aspect positif de l'évaluation.

Certaines préoccupations de quelques répondants faisaient remarquer que l'examen de la 6e année avait été élaboré dans une autre province pour des élèves francophones de naissance. Mais d'autres répondants ont estimé que cela n'était pas une faiblesse du programme d'évaluation vu que cet instrument peut être considéré, pour tout le réseau, comme un outil précieux de vérification des programmes, à un niveau approprié.

Les répondants ont préconisé des tests d'évaluation des compétences de FLS dans plus de classes. La réponse la plus fréquente relativement aux évaluations proposait qu'il y ait des « vérifications ponctuelles » de la compétence orale des élèves de FLS en 5e et en 8e année, de même que des examens plus complets sur le plan oral, de compréhension en lecture et d'écriture en 12e année. Des répondants ont estimé que, pour maîtriser les coûts, les tests en 5e et en 8e année pourraient être contrôlés par le Ministère, et administrés et gérés au niveau de la classe. Nous avons toutefois reçu moins de commentaires sur le fait que les élèves sont testés assez souvent dans d'autres matières. Par conséquent, toute évaluation officielle supplémentaire est perçue comme une nouvelle contrainte imposée aux enseignants et aux élèves. Plusieurs répondants ont suggéré qu'il faudrait accorder à ces évaluations supplémentaires, si elles sont mises en œuvre, une pondération limitée. La suggestion était que tout test additionnel devrait servir à des fins de diagnostic; ce qui signifie que tout test additionnel devrait permettre d'aider les élèves à se concentrer sur les matières les plus faibles, et les enseignants à effectuer les ajustements nécessaires selon les résultats obtenus.

Selon une partie des répondants, une évaluation du programme de FLS au niveau de l'école devrait toucher plusieurs facettes du programme. Les éléments à évaluer les plus souvent mentionnés, tels que les diverses sources nous les ont rapportés, incluent notamment :

- La compétence en français des enseignants et, dans une moindre mesure, leurs compétences en enseignement de la langue seconde et leur connaissance de la matière à enseigner;
- Le respect des exigences relatives au temps consacré aux tâches, dans la directive 309;
- La disponibilité de ressources et méthodes adéquates pour les élèves en immersion;
- Des tests supplémentaires en compétences orale, de lecture et d'écriture du français;
- Le suivi du programme d'études et l'assurance de l'uniformité dans la province.

D'autres secteurs notables moins souvent mentionnés pour l'évaluation au niveau de l'école comprennent :

- Les taux de rétention des élèves dans les programmes respectifs;
- Le coût par élève pour les ressources et méthodes, par programme;
- La mesure des aptitudes en français par rapport à d'autres matières, au Canada;
- Une évaluation permettant de déterminer pourquoi les parents choisissent un programme plutôt qu'un autre pour leur(s) enfant(s);
- La mesure des prestations culturelles;
- La rétention du français comme langue parlée (données longitudinales) après l'obtention du diplôme;
- Le rapport élèves-enseignants (REE) qui permet de surveiller et de déterminer le nombre d'élèves acceptable dans une classe, d'après le niveau de compétence et la composition des apprenants;
- Le confort relatif des directrices/directeurs d'école à surveiller les classes d'immersion.

Des niveaux multiples de responsabilité existent pour les résultats obtenus. La prestation de programmes éducatifs nous a été signalée comme un effort de travail en collaboration où interviennent de nombreux groupes au sein du réseau. La perspective de consensus indiquée estimait que les enseignants ont pour responsabilité de satisfaire les normes du programme d'études, tandis que le Ministère a pour responsabilité d'assurer que des normes convenables sont en place et des ressources disponibles pour appuyer le programme.

Nos conclusions

À notre avis, il existe une preuve solide permettant de conclure que les programmes d'évaluation actuels du Ministère (c'est-à-dire l'examen de compétence orale en 12e année et l'examen de compétence en français langue seconde de la 6e année) sont valables et fiables. Bien qu'il y ait des points à améliorer dans ces instruments d'évaluation, les conséquences sont limitées. En outre, nous considérons qu'il n'y a pas de raisons suffisantes, y compris l'efficacité par rapport aux coûts, pour augmenter le niveau d'évaluation des compétences en utilisant les méthodes actuelles.

Nous concluons également qu'il serait nécessaire de faire l'acquisition de matériel supplémentaire d'appui à l'évaluation. Nous avons détecté un soutien marqué pour des matériels pédagogiques améliorés qui permettraient aux élèves et enseignants du FLS de cerner des faiblesses précises.

Alors que cette évaluation n'a examiné ni les activités, ni l'efficacité du contrôle des programmes, nous concluons que le programme de FLS tirerait profit de la mise en place et de la communication des résultats d'un processus exhaustif de contrôle.

Il existe un soutien marqué pour des niveaux élevés de contrôle de la prestation du programme, surtout en ce qui concerne les caractéristiques suivantes de cette prestation :

- La compétence en français des enseignants et, dans une moindre mesure, leurs compétences en enseignement de la langue seconde et leur connaissance de la matière à enseigner;
- Le respect des exigences relatives au temps consacré aux tâches, dans la directive 309;
- La disponibilité de ressources et méthodes adéquates pour les élèves en immersion;
- Le suivi du programme d'études et l'assurance de l'uniformité dans la province.

(Nous n'avons pas inclus, dans la liste ci-dessus, le contrôle des tests supplémentaires en compétences orale, de lecture et d'écriture du français, même si cet aspect du programme faisait partie des éléments que nous ont mentionnés certains répondants. La raison en est que nous avons déjà traité ce sujet plus tôt dans cette section.)

Le contrôle et la responsabilité sont, à notre avis, des conditions de gestion étroitement liées. Les divers groupes avec lesquels nous avons parlé des niveaux multiples de responsabilité associés au programme de FLS, sont presque tous du même avis à ce sujet. Selon nous, les divers rôles et responsabilités liés à l'obligation de rendre compte ne sont ni suffisamment ni clairement documentés et approuvés aux niveaux les plus élevés du Ministère. Étant donné les niveaux élevés (et à notre avis, parfois passionnés) d'intérêt démontrés par les divers groupes pour le programme de FLS, il se peut que certains groupes puissent quelquefois agir d'une manière qui ne tienne pas compte, comme il convient, des responsabilités mandatées et acceptées des autres groupes pour les divers éléments du programme. En l'absence de rôles et responsabilités clairement précisés pour la prise en charge du programme, il est également possible que des individus se rendent compte qu'ils se sont placés, sans le vouloir, dans une situation difficile, voire de conflit d'intérêt. Un exemple de situation qui décrit cette possibilité est la responsabilité des CCPAE et des CCPAD au niveau du programme de FLS. Un autre exemple est la relation qu'ont les administrateurs de programme de FLS avec les membres des CPF. Nous ne sommes pas sûrs du niveau d'orientation que les administrateurs de programme de FLS reçoivent du Ministère pour les guider dans leur participation au programme avec les membres des CPF : sont-ils des personnes ressources, des membres ou des parties intéressées? Des détails clairs à propos des rôles et responsabilités sont, à notre avis, une nécessité primordiale, si ces mêmes administrateurs ont pour responsabilité de conseiller les responsables du Ministère en ce qui concerne les politiques et pratiques du programme de FLS.

Question 4 : « Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS? »

Nous avons fait état de nos constats et conclusions portant sur les aspects définis de méthodes d'évaluation additionnelle dans la section précédente. Certains de nos groupes de discussion avaient comme mission d'évaluer directement la question des méthodes d'évaluation additionnelles. Voici un résumé de nos discussions, ainsi que des recommandations additionnelles, relativement à la question des méthodes d'évaluation.

Résumé des résultats

Presque tous les répondants ont suggéré qu'il serait préférable d'ajouter des évaluations. Ils ont toutefois fait peu de commentaires sur la validité et la fiabilité de méthodes particulières. Actuellement, des évaluations complètes du programme ne sont faites qu'en 6e et 12e années. Comme il a déjà été signalé, il serait préférable d'administrer des évaluations des compétences orales en français en 5e et 8e années. Le plus souvent, on nous a donné comme raison à l'instauration de ces évaluations additionnelles le fait que la promotion à la classe suivante représente généralement le passage à un nouveau niveau de scolarité. Autrement dit, les élèves de 5e se préparent à passer aux classes intermédiaires et ceux de 8e à entrer à l'école secondaire.

On trouve l'administration de l'examen de compétence orale coûteuse en raison de la méthode d'évaluation individuelle effectuée par du personnel contractuel indépendant.

Quelques enseignants et responsables du Ministère jugent qu'une évaluation est requise pour diagnostiquer les secteurs problématiques des niveaux primaires. Les évaluations privilégiées à ce niveau sont celles qui permettraient la détection des troubles de la parole et des retards de lecture, ainsi que d'autres troubles d'apprentissage. Les enseignants d'un district ont signalé qu'une recherche approfondie a été entamée pour trouver des outils d'évaluation adaptés à ces fins. Toutefois, aucune évaluation de cette nature n'a pu être trouvée. Le même groupe a remarqué que les outils d'évaluation des classes de français langue maternelle sont trop avancés pour les élèves d'immersion et n'offrent pas d'information suffisante pour satisfaire à leurs besoins de diagnostic.

Les enseignants ont signalé que les évaluations de niveau scolaire sont souvent utilisées pour évaluer le rendement des élèves. Plusieurs cas où les élèves gèrent des portfolios personnels en immersion ont été signalés. Les portfolios d'élèves ont été décrits comme un dossier qui comprend des exemples choisis des produits d'immersion qu'ils ont réussis dans le cadre du programme. Un tel portfolio personnel pourrait contenir, par exemple, un échantillon d'écriture imposée en classe ou le résultat de tests. Le portfolio est perçu comme un moyen efficace de démontrer la performance d'un élève durant les rencontres entre les

élèves et les enseignants. En outre, le portfolio permet aux enseignants de mieux comprendre les compétences des élèves en début d'année scolaire.
Bien que l'examen de compétence orale de 12e année contribue à évaluer la réussite générale du programme, on nous a signalé qu'il ne permet pas aux enseignants et aux élèves d'identifier les faiblesses individuelles de ces derniers. Presque tous les répondants ont indiqué que les évaluations officielles actuelles ne permettent une telle identification des points faibles des élèves.

L'attribut d'une note, les rencontres entre élèves et enseignants, l'auto-évaluation de l'élève et le jugement intuitif de l'enseignant sont des outils d'évaluation utilisés dans le cadre du programme. Ils permettent aux élèves et aux enseignants de comprendre les faiblesses et d'orienter leurs efforts correctifs. Certains enseignants ont suggéré l'enregistrement vidéo comme méthode adéquate permettant aux élèves et aux enseignants d'analyser le progrès et d'identifier les aspects critiques. Cette méthode permet de filmer la compétence orale des élèves à la rentrée et plus tard dans l'année, puis de comparer les performances.

On nous a signalé que les enseignants faisaient parfois des ajustements appropriés en fonction de l'examen de lecture et d'écriture de 6e année. Les répondants n'ont pas donné d'exemples précis d'ajustement du niveau de la classe.

Nos conclusions

La mise en œuvre d'évaluations plus fréquentes augmenterait les dépenses en temps et en argent du Ministère. Les questions de temps et d'argent ont déjà été citées comme principales raisons pour cesser les évaluations antérieurement administrées. On ne nous a pas donné de détails précis sur le surplus requis pour administrer des examens de compétence orale à des niveaux additionnels. Un responsable du Ministère a estimé qu'en raison de la déperdition d'effectifs scolaires au niveau secondaire, moins d'élèves de ce niveau sont admissibles à l'examen qu'au niveau inférieur. Si l'on utilisait la même méthode pour administrer l'examen de compétence orale, beaucoup plus d'élèves seraient admissibles et cela coûterait plus que le double du budget actuellement alloué à l'évaluation.

Les évaluations en classe faites par les enseignants semblent constituer des méthodes d'évaluation additionnelle acceptables qui permettent le contrôle des coûts. Nous avons recueilli des points de vue contradictoires quant à la validité et à la fiabilité raisonnables des résultats de ces évaluations en classe actuellement disponibles et utilisées, bien souvent par le biais de commentaires isolés. Par conséquent, nous ne pouvons conclure que le système d'évaluation additionnelle en place procure des résultats valides et fiables. Par contre, nous pouvons conclure que ces évaluations fournissent aux élèves et aux enseignants de l'information qui favorise les processus d'apprentissage et d'enseignement.
Nous notons, encore une fois, que les enseignants de FLS ont fait état d'un criant besoin de matériel d'évaluation de la performance et de diagnostic de troubles d'apprentissage individuels.

Question 5 : « Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints? »

Les objectifs des programmes de français langue seconde (FLS) sont les suivants :

- Programme de français de base : Développer chez les élèves un degré de compétence dans la langue seconde officielle équivalent au **niveau intermédiaire;**
- Programme d'immersion française précoce : Développer chez les élèves un degré de compétence dans la langue seconde officielle équivalent au **niveau avancé;**
- Programme d'immersion tardive : Développer chez les élèves un degré de compétence dans la langue seconde officielle équivalent au **niveau intermédiaire plus.**

La définition de chaque degré de compétence est donnée à l'annexe B.

Résumé des résultats

En 1999, 42 % des élèves testés au moyen de l'examen de compétence orale ont atteint les objectifs définis. Les chiffres ci-après représentent la moyenne quinquennale des élèves qui ont atteint les objectifs visés dans chacun des programmes : 25 % des élèves du programme de français de base, 46 % des élèves du programme d'immersion tardive et 36 % des élèves du programme d'immersion précoce.

Dans l'ensemble, aucun élément ne suggère que l'atteinte des objectifs augmente pour les élèves du programme de base et des programmes d'immersion. De fait, 25% des élèves du programme de français de base ont atteint le degré de compétence intermédiaire en 1999, nombre à la baisse par rapport à la pointe de 30 % en 1995. Les résultats du groupe de 1999 sont identiques à la moyenne quinquennale du groupe.

De même, les résultats du programme d'immersion tardive indiquent une pointe d'atteinte des objectifs de 55 % en 1995, alors que les résultats de 1999 étaient de 48 % comparativement à la moyenne quinquennale de 46 % pour le groupe.

Les élèves d'immersion précoce ont obtenu des résultats constants au cours de cette période de cinq ans. En 1999, 38 % d'entre eux ont atteint le degré de compétence avancé, nombre à la hausse par rapport aux 32 % cinq ans plus tôt. En outre, les résultats de 1999 ont subi une hausse marginale par rapport à la moyenne quinquennale de 36 %.

Il n'y a pas eu d'augmentation notable au cours des cinq dernières années pour le degré de compétence orale des élèves à un demi-niveau sous les résultats visés. Par exemple, 70 % des élèves du programme de base ont atteint le niveau de «base plus» il y a cinq ans et un même pourcentage a obtenu le même résultat

en 1999; 93 % des élèves d'immersion tardive ont atteint le niveau «intermédiaire» en 1999, comparativement à la moyenne quinquennale de 91 % au même degré de compétence. La même année, 81 % des élèves d'immersion précoce ont atteint le niveau «intermédiaire plus», comparativement à une moyenne quinquennale de 83 %.

Le plus souvent, on nous a rapporté le temps consacré aux tâches (non-conformité à la directive 309) et les programmes de niveau secondaire limités offerts comme explication au nombre d'élèves qui atteignent les objectifs visés. Les administrateurs du programme de FLS nous ont remis le document «*Provincial Status – Implementation and Adherence to Policy 309*» (1998). Ce document suggère que les exigences de temps consacré aux tâches étaient satisfaites au moment de produire le rapport ou le seraient en septembre 1998. En outre, le document indique que deux districts ont été identifiés comme cas de non-conformité aiguë et trois districts comme ayant des points de non-conformité mineure. Le Ministère n'a pas produit de tel rapport en 2000 et, par conséquent, le degré de conformité reste inconnu jusqu'à présent. Outre le temps consacré aux tâches, la volonté de se concentrer sur les sciences, les mathématiques et l'anglais au niveau secondaire a aussi été donnée comme raison expliquant pourquoi de nombreux élèves de tous les programmes n'atteignent pas certains objectifs. Finalement, les élèves de tous les programmes expliquent parfois la faible atteinte des objectifs par la compétence inadéquate des enseignants.

En dépit du fait que la plupart des élèves n'atteignent pas les objectifs des programmes de FLS, des responsables du Ministère et des chercheurs indépendants avancent que les élèves progressent néanmoins de façon satisfaisante. Selon plusieurs groupes, les objectifs des programmes sont adéquats alors que d'autres soutiennent que ceux-ci pourraient être rabaissés d'un demi-niveau ou qu'ils soient, à tout le moins, reconnu à un niveau inférieur. Le Ministère indique désormais tous les niveaux de résultats des élèves au bulletin annuel.

Seulement 23 % des élèves de 12e année se sont présentés à l'examen de compétence orale en 1998 et en 1999. En 1999, des 6 883 élèves inscrits en 12e année, seulement 1 564 se sont présentés à l'examen. En 1998, il n'y en avait que 1 561 sur les 6 681 inscrits en 12e année. On a estimé que 5 655 élèves étaient inscrits au programme de base en 12e année en 1998-1999, dont 408 se sont présentés à l'examen de compétence orale. Cela indique un taux de rétention des élèves du programme de FSL de base jusqu'en 12e année de 7 %.

En 1997-1998, 1 997 élèves étaient inscrits au programme d'immersion en 10e année. Deux ans plus tard, en 1999, il n'y avait plus que 1 244 élèves inscrits au programme d'immersion en 12e année. Cela signifie que jusqu'à 38 % des élèves ont abandonné l'immersion, ont quitté l'école ou sont déménagés à l'extérieur de la province. Les statistiques du Ministère indiquent qu'environ 5 % des élèves ont quitté l'école de la 10e à la 12e année et aucune statistique n'indique combien d'élèves sont déménagés à l'extérieur de la province.

Bien que ces statistiques soient inférieures à celles se rapportant au programme de base, elles indiquent une déperdition significative des effectifs scolaires en immersion.

Nos conclusions

Nous jugeons que les résultats de l'examen de compétence orale sont, dans l'ensemble, stables, mais pas nécessairement satisfaisants. Le Ministère n'a pas déterminé de seuils de résultats acceptables pour l'examen. Les administrateurs du programme de FSL, les responsables du Ministère, les membres de l'organisme CPF et certains parents ont comparé l'atteinte des objectifs de chacun des programmes à l'obtention d'une note de 100 % à un examen. Certains ne s'attendent pas à ce que tous les élèves atteignent les objectifs des programmes et personne n'a émis d'opinion quant à ce que le Ministère devrait exiger au chapitre des résultats à l'examen de compétence orale. Dans certains cas signalés, les objectifs sont perçus comme raisonnable quoique ambitieux, alors que d'autres les trouvent tout simplement trop ambitieux.

Certains responsables du ministère et membres de l'organisme CPF croient que la conformité totale à la directive 309 à l'échelle de la province permettrait d'accroître la performance des élèves. Cette perception s'avère intéressante puisque les résultats de l'examen de compétence orale n'ont pas augmenté depuis 1995. La non-conformité à la directive 309 a diminué, mais, en moyenne, les élèves n'ont pas atteint les objectifs visés.

Le Ministère n'a pas produit d'énoncé d'objectifs concernant la rétention du FLS. La réussite du programme est décrite comme l'atteinte des objectifs définis à l'échelle de compétence orale, mais en 1998-1999, seulement 42 % des élèves, incluant les 24 % en 12e année, ont atteint les objectifs du programme. Autrement dit, seulement 10 % de tous les élèves ont atteint les objectifs des programmes de FLS en 1999. Plus tôt dans l'analyse, on a établi que seulement 61 % des élèves atteignent un niveau de compétence que l'on juge maintenant comme étant novice. La province a assurément progressé, mais des progrès encore plus grands sont requis par rapport à l'ensemble de la population anglophone.

Question 6 : « Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province? »

Nous avons examiné cette question depuis diverses perspectives et nos chercheurs ont tenté de recueillir auprès des répondants du matériel appuyant leur point de vue.

Dans l'analyse de l'impact sur l'ensemble de la population étudiante anglophone, nous avons recueilli les perspectives et le matériel justificatif (tel que fourni) relativement aux points suivants :

Caractéristiques positives et négatives des divers programmes :

- impacts des programmes les uns sur les autres;
- conditions courantes en classe pour chacun des programmes;
- étendue du regroupement selon les aptitudes dans le système, s'il est évident;
- raisons de l'inscription aux programmes d'immersion.

Nous avons également examiné des données secondaires pour faciliter l'analyse des perspectives courantes dans le système, y compris les éléments suivants :

- rapport élèves-enseignant pour chaque programme;
- expérience d'enseignement et âge des enseignants pour chaque programme;
- tendances des classes à deux niveaux.

Résumé des résultats

Plusieurs groupes de répondants, y compris les parents et les enseignants d'élèves qui ne sont pas en immersion, ont suggéré que l'apprentissage dans la langue maternelle s'avère l'aspect le plus positif de leur programme. Ces groupes ont émis l'opinion qu'en général, il est plus important d'acquérir des compétences de base en anglais qu'en français. Ils ont également suggéré que l'apprentissage d'un peu de français dans les classes inférieures permettait aux élèves de décider en 5e année s'ils voulaient être inscrits en immersion tardive. Les parents d'élèves qui ne sont pas en immersion ont déclaré que l'environnement de langue maternelle (anglais) leur permettait de participer d'avantage aux devoirs de leurs enfants. Les administrateurs de FLS ont suggéré qu'il s'agissait d'un aspect positif du programme de base. Outre les aspects positifs déjà mentionnés, les parents d'élèves qui ne sont pas en immersion ont énuméré les aspects positifs suivants du programme de base :

- les enfants peuvent aller à l'école du quartier, plutôt que de devoir prendre l'autobus pour aller à une école régionale;
- un solide programme d'étude;
- l'administration aux élèves d'activités d'éveil à la culture francophone.

Les administrateurs du programme de FLS et les membres de l'organisme CPF estiment que le programme scolaire de base bénéficie généralement d'un plus grand appui des administrateurs et d'un apport supérieur de ressources et de méthodes que les programmes d'immersion. Toutefois, aucune preuve empirique n'a été fournie pour justifier cette opinion. Les professeurs d'immersion ont suggéré, quoique dans une proportion moindre, qu'il y aurait plus d'élèves en difficulté dans les programmes d'immersion si ces derniers bénéficiaient de plus de ressources et de méthodes. Certains parents appuient cette perspective. Toutefois, plus de parents ont suggéré que les programmes d'immersion sont plus difficiles, et qu'ils seraient peut-être trop difficiles pour les élèves en difficulté même s'il y avait les ressources et les méthodes adéquates. Les parents, les présidents du CCPAD et les enseignants voient les mêmes aspects positifs au programme scolaire de base; les administrateurs du programme FLS et les membres de l'organisme CPF ont un point de vue différent du programme.

On nous a communiqué un plus grand nombre d'aspects négatifs que positifs relativement au programme de base. Au cours de nos discussions, les groupes étaient plus susceptibles de mentionner les aspects négatifs que positifs du programme de base. Nous avons aussi remarqué que les aspects négatifs mentionnés étaient plus constants dans les groupes que les aspects positifs précédemment présentés. La plupart du temps, on nous a signalé qu'il y avait plus d'élèves en difficulté d'apprentissage et ayant des problèmes de comportement dans les classes du programme de base, et que les groupes d'élèves étaient plus hétérogènes. Par conséquent, les enseignants enseignent à un niveau inférieur et ne peuvent stimuler les élèves les plus doués inscrits au programme de base. Le Ministère possède très peu de données qui soutiennent ou réfutent ce point de vue. Quelques enseignants du programme de base ont fourni des statistiques locales sur leurs classes à titre de matériel d'appui à leurs commentaires.

Les tendances des bulletins scolaires indiquent que les élèves d'immersion obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves du programme de base en 8e année. De plus, des données préliminaires indiquent la même tendance pour les évaluations de performance de la 11e année.

On nous a mentionné quelques cas où le degré de difficulté des élèves en difficulté était supérieur dans le programme de base, mais aucune preuve n'a été présentée pour appuyer cette affirmation.

Les parents et les présidents du CCPAD ont souvent rapporté que les attentes étaient moins grandes envers les élèves du programme de base. Les administrateurs du programme de FLS, les élèves du programme de base et les membres de l'organisme CPF ont affirmé que les élèves du programme de base sont moins intéressés et moins motivés à apprendre le français. Selon eux, cela était plus évident dans les classes intermédiaires et à l'école secondaire. Le petit nombre d'élèves du programme de français de base qui poursuivent jusqu'en 12e année et qui se présentent à l'examen de compétence orale a été donné comme justification à cette affirmation.

Quelques parents ont exprimé leur préoccupation par rapport à la stigmate négative associée au programme de base et aux élèves qui y sont inscrits.

Le développement d'élèves hautement compétents dans leur seconde langue officielle et les occasions d'emplois que cela amène représentent de loin l'aspect le plus positif des programmes d'immersion. Les résultats de l'évaluation provinciale confirment que les élèves d'immersion ont développé des compétences en français supérieures aux élèves du programme de base.

Les parents ont offert un nombre d'exemples d'impacts bénéfiques des programmes d'immersion. Voici les exemples le plus souvent donnés :

- Au cours de leur formation secondaire, leurs enfants ont reçu plusieurs offres d'emploi d'été à cause de leurs compétences en français. Il est à noter qu'aucune autre justification n'a été fournie pour appuyer la notion que les élèves d'immersion reçoivent de meilleures et de plus nombreuses offres d'emploi au cours de leur formation secondaire ou une fois leur diplôme obtenu;

- Les élèves d'immersion sont plus éveillés à la culture francophone;

- Les élèves d'immersion ont une plus grande confiance en eux et sont plus fiers de leurs réalisations.

De plus, les parents, les professeurs d'immersion et les administrateurs du programme de FLS ont rapporté que les élèves des classes d'immersion étaient plus motivés. Ces mêmes groupes ont suggéré que les parents des élèves d'immersion participent plus intensément à l'éducation de leurs enfants. Cette plus grande participation est perçue comme un facteur favorisant la motivation des élèves.

Certains groupes ont signalé que les classes d'immersion comptent moins d'élèves. En général, les données du Ministère suggèrent qu'il y a peu de différence dans le nombre d'élèves des classes régulières et d'immersion. En 1998-1999, les classes d'immersion de 8e année comptaient 24,7 élèves comparativement à 25,1 dans les classes régulières. En revanche, la moyenne d'élèves des classes régulières et d'immersion de 11e et de 12e année était respectivement de 22,35 et de 18,67. Des enseignants des programmes de base et d'immersion ont signalé des cas d'écart supérieur dans leur école. Dans l'ensemble, nous avons trouvé peu de différence dans le rapport élèves-enseignant entre les deux programmes dans les données fournies par les responsables du Ministère. Toutefois, il nous a été impossible d'examiner les données produites par les écoles. Par conséquent, nous n'avons pu déterminer si le rapport élèves-enseignant est significativement supérieur dans les classes régulières d'écoles individuelles.

Le manque de ressources et de méthodes d'enseignement adéquates est l'aspect négatif le plus souvent cité pour les programmes d'immersion. Selon les intervenants, ce manque est l'une des raisons pour lesquelles il y a un regroupement évident des élèves selon les aptitudes dans le système. Même s'il y avait les ressources adéquates pour soutenir l'enseignement dans les programmes d'immersion, rien ne prouve que l'inscription d'élèves en difficulté au programme augmenterait et que la déperdition d'effectifs scolaires diminuerait. Les enseignants ont affirmé qu'il est parfois difficile de gérer les élèves en difficultés dans leur classe. Une étude faite par Genesee[8] (1992) suggère que l'apprentissage dans une langue seconde n'affecte pas négativement la performance des élèves en difficulté. En outre, Bruck[9] (1985) a déterminé que les enfants qui ont abandonné le programme d'immersion en faveur du programme de base n'avaient pas une performance supérieure et que les problèmes de ces élèves n'étaient pas spécifiques à l'apprentissage dans une langue seconde. Certains groupes ont suggéré que les élèves d'immersion bénéficient d'un statut socio-économique favorable. L'étude faite par Genesee[10] (1992) a été citée pour réfuter cet argument; bien que les résultats de l'étude aient démontré que les élèves de classes économiques inférieures fournissent une performance aussi bonne que les autres et non pas qu'il y a un nombre proportionnel d'enfants économiquement désavantagés dans les programmes d'immersion.

Il existe une perception qu'il n'y a pas une offre de cours suffisamment pratique au niveau secondaire pour les élèves d'immersion. On a signalé que cela a un impact négatif t sur la capacité des élèves à développer des compétences en français à l'école secondaire. En revanche, un groupe d'enseignants a signalé que les parents et les élèves sont plus intéressés par les sciences, les mathématiques et l'anglais au niveau secondaire. À ce titre, l'importance de l'apprentissage du français se perd au cours des dernières années d'études.

De nombreux groupes ont rapporté que la ségrégation des programmes s'avérait un aspect négatif des programmes d'immersion. Il y a très peu d'interaction entre le programme de base et les programmes d'immersion selon les répondants. Nombre d'entre eux ont affirmé que le programme d'immersion peut attirer les élèves les plus motivés, surtout dans le programme intermédiaire.

Un groupe a suggéré que les activités de lobbysme des groupes de promotion de l'immersion ont un impact négatif sur le programme de base. Certains groupes ont aussi signalé que les compétences en sciences et en mathématiques des élèves d'immersion ne sont pas aussi fortes que celles des élèves du programme de base. (Il ne s'agit que d'une perception de certains, alors que d'autres jugent que ce n'est pas le cas en

[8] Genesee, F. 1992, *Second/Foreign Language Immersion and At-risk English Speaking Children. Foreign Language Annals*, Vol. 25 numéro 3
[9] Bruck, M. 1985, *Consequences of Transfer out of Early French Immersion. Applied Psycholinguistics* 6
[10] Genesee, F. 1992, *Second/Foreign Language Immersion and At-risk English Speaking Children. Foreign Language Annals*, Vol. 25 numéro 3

réalité.) De fait, les résultats des 8e et 11e années ont confirmé que les élèves d'immersion offrent une meilleure performance dans ces matières que les élèves du programme de base.

Voici d'autres aspects négatifs moins souvent mentionnés des programmes d'immersion :

- attente accrue envers les élèves d'immersion pour fournir une performance supérieure;
- l'immersion est perçue comme une question politique et non pas comme l'apprentissage d'une langue seconde par les élèves.

La compétence des enseignants en anglais, en français langue seconde ou dans une autre matière n'a été soulevée comme aspect négatif qu'à quelques reprises seulement. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous n'avons trouvé aucune preuve pour justifier cet argument. Le plus souvent, la compétence en français des enseignants suppléants a été mentionnée comme aspects négatifs du programme d'immersion.

Presque tous les groupes ont rapporté que le « regroupement » des élèves selon leurs aptitudes était évident. Les répondants ont reconnu que les parents sont les principaux preneurs de décisions quant au choix du programme en première année, et que les enseignants ont une influence limitée. De nombreux groupes partagent le point de vue que des élèves plus motivés, et éventuellement plus brillants, s'inscrivent au programme d'immersion intermédiaire. On nous a signalé que parfois, les élèves, les parents et les enseignants faisaient ensemble le choix du programme d'entrée en 6e année. Les amis des élèves et les administrateurs peuvent aussi influencer le choix du programme. Certains groupes ont émis l'opinion que cette pratique était évidente par le passé lorsque le programme d'immersion venait d'être instauré, alors que d'autres croyaient qu'elle était plus évidente maintenant.

Nous avons examiné l'information ci-dessus, ainsi que d'autres aspects de l'information rapportée plus tôt dans le présente document, avec des hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Ils ont conclu que des conditions reflétant divers aspects de regroupement des élèves selon leurs aptitudes existent fort probablement dans certains cas et dans certaines écoles. Simultanément, ils nous ont indiqué leur désir d'obtenir des détails additionnels sur ces cas afin de mieux comprendre la nature et l'ampleur de telles conditions. Voici les questions d'intérêt particulières des fonctionnaires du Ministère :

- le matériel pédagogique et les méthodologies actuellement utilisés dans les programmes d'immersion pourraient aussi bien servir à rehausser l'enseignement dans le programme de français de base;
- le rapport élèves-enseignant dans les classes de l'ensemble de la province, permettant la comparaison des écarts réels par année et par programme au niveau des écoles;
- une indication des ressources d'apprentissage/d'enseignement spécialisées disponibles dans les programmes de base et d'immersion.

Les responsables du Ministère ont également indiqué qu'ils aimeraient obtenir de l'information de suivi valable et fiable relativement aux cas réels d'élèves ayant terminé un programme d'immersion et réellement obtenu un emploi pour lequel la capacité de converser en français était essentielle.

Nos conclusions

Les conditions perçues associées à chacun des programmes, ainsi que les divers programmes offerts ou résultant de ceux-ci, sont très dissemblables. Certaines réactions indiquent que les répondants directement et indirectement concernés par les programmes d'immersion les jugent très fructueux. En 1979, seulement 61 % des élèves[11] étaient de niveau maintenant jugé « Novice » d'après l'échelle de l'examen de compétence orale. Actuellement 96 % des élèves du programme de base et 100 % des élèves d'immersion sont au niveau de compétence de base, ce qui démontre qu'une amélioration a eu lieu avec le temps. En outre, il existe des données qui appuient la perception que ces programmes d'immersion actifs et à grande visibilité ont créé une influence positive sur l'apprentissage du français par l'ensemble des élèves. Toutefois, le fait que seulement 10 % des élèves inscrits au programme de français de base de FLS poursuivent leur scolarité dans cette langue jusqu'en 12e année s'avère une préoccupation.

On juge que le programme de base réussit beaucoup moins bien. Cette opinion est fréquemment émise par les répondants qui participent directement au programme de base, ainsi que par les répondants qui participent directement et indirectement aux programmes d'immersion. L'intense mise en valeur des programmes d'immersion peut très bien avoir provoqué la dépréciation de la participation au programme de base. Nous trouvons dommage que cette opinion nous ait été donnée, entre autres, par des élèves qui ne sont pas inscrits en immersion et leurs parents. Nous croyons qu'il s'agit d'une opinion que les enseignants ne souhaitent pas encourager, même par inadvertance.

Nous croyons que les objectifs des programmes d'immersion sont clairement définis par le Ministère. Nous jugeons aussi qu'il est évident que les parents inscrivent leurs enfants dans ces programmes pour diverses raisons. Nous soupçonnons que dans certains cas, les parents accordent une plus grande priorité à ces autres raisons lorsqu'ils pensent au résultat de la participation de leurs enfants à un programme d'immersion. Le Ministère est plutôt impuissant à contrôler les priorités que les parents établissent quant au résultat de l'expérience scolaire de leurs enfants. Parallèlement, ces priorités sont forts susceptibles d'influer sur les demandes et les pressions que les parents et d'autres intervenants exercent sur le système d'éducation.

[11] Rehorick, S (1993) French Second Language Learning in New Brunswick Schools Paradigms, Challenges and Strategies

L'un des avantages perçus le plus souvent mentionné par rapport au programme immersion est l'impact positif sur les possibilités d'emploi futures. Les parents des élèves d'immersion donnent souvent cette raison pour inscrire leurs enfants à un tel programme. Les responsables du Ministère ont indiqué qu'ils souhaitent obtenir des données valables et fiables relativement à la corrélation entre la réussite des programmes d'immersion et l'embauche future dans un milieu bilingue ou francophone. Nous jugeons aussi cette information importante. Nous appuyons les responsables du Ministère dans cette quête d'information plus complète à ce chapitre.

Selon nous, la perception que les programmes d'immersion favorisent le « regroupement des élèves selon les aptitudes » s'avère bien ancrée au sein des divers groupes consultés. C'est-à-dire, bon nombre de personnes et de groupes ont exprimé, en privé comme en public, que les programmes d'immersion ont plusieurs impacts négatifs sur le programme de base. Les impacts négatifs les plus cités sont les niveaux élevés et inacceptables de problèmes de comportement et les efforts que les enseignants doivent fournir pour les autres élèves en difficultés inscrits au programme de base. Certains croient que cette situation découle du manque de ressources adéquates pour aider les élèves désavantagés en immersion.

Nous notons que les hauts fonctionnaires du Ministère que nous avons rencontrés ont exprimé le besoin d'obtenir de l'information additionnelle sur les conditions que d'autres répondants ont attribué au regroupement des élèves selon leurs aptitudes. L'information additionnelle requise permettrait plus précisément de mieux comprendre tant l'ampleur des résultats les plus souvent cités comme preuve de regroupement des élèves selon leurs aptitudes que les cas dans lesquels ces conditions étaient les plus flagrantes. Selon nous, la demande d'information des responsables du Ministère s'avère une première étape adéquate pour traiter la question du regroupement des élèves selon leurs aptitudes qui nous a été exprimée.

Qu'il y ait un regroupement selon les aptitudes ou non et peu importe l'ampleur qu'elle pourrait avoir, nous croyons que les groupes adoptent des stratégies et des tactiques qui découle de cette perception. Autrement dit, nous croyons qu'à court et à moyen terme, il est moins important de savoir s'il se fait un tel regroupement ou non, que le fait que de nombreux parents et enseignants d'élèves qui ne sont pas en immersion, des présidents du CCPAD et des membres de plusieurs autres groupes croient réellement qu'une telle situation existe. Selon nous, cette perception amène plusieurs à critiquer des aspects des programmes de FLS, parfois sans aucune preuve, dans le cadre d'une stratégie pour améliorer les classes régulières (sans immersion). Les exigences détaillées d'information additionnelle énumérées ci-dessus pourraient aider à réduire les niveaux de critique et de dissension axés sur le FLS.

Bien que nous l'ayons déjà mentionné dans le contexte des exigences d'information additionnelles, nous tenons à réaffirmer l'importance du rapport élèves-enseignant. Nous avons reçu de nombreux commentaires concernant les conditions de classe difficiles auxquelles doivent faire face les élèves et les enseignants des

classes régulières (sans immersion). Bien souvent, ces difficultés étaient attribuées à la présence d'élèves en difficulté dans les classes. Selon nous, un rajustement du rapport élèves-enseignant peut s'avérer approprié dans ces cas. La normalisation de ces rapports pour chaque programme, ainsi que la détermination des rapports adéquats exigent une étude plus approfondie par le Ministère. La question de la création d'une définition des types de troubles d'apprentissage dont on doit tenir compte pour déterminer les rapports appropriés pour les classes comptant des élèves en difficulté constitue un autre élément à approfondir dans le cadre d'une telle étude.

On peut supposer que les participants des programmes d'immersion et les individus en faveur de ceux-ci contribuent à l'atmosphère de conflit qui règne entre ces derniers et les autres programmes. Nous avons remarqué, par exemple, des situations dans lesquelles les intervenants et les promoteurs des programmes de FLS parlaient d'une manière négative ou peu respectueuse des participants au programme de base. Nous croyons que de tels commentaires contribuent à la mésentente entre les participants et les promoteurs des deux programmes. Nous croyons également que de telles attitudes ne contribuent en rien à établir un climat propice à l'amélioration des points faibles perçus des programmes de FLS ou des divers aspects du programme de base.

Ceci conclut notre rapport d'évaluation des programmes de FLS. De plus amples détails sur les résultats mentionnés au rapport se trouvent aux annexes ci-jointes.

Annexe A – Résumé de la recherche sur le terrain au premier niveau

Question 1 : Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) qu'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick?

Question de recherche 1.1 :

Quels sont les deux ou trois principaux points forts perçus de la structure actuelle pour chaque élément de programme? Les éléments englobent le niveau d'entrée, le temps consacré aux tâches, la compétence des enseignants et la masse étudiante critique.

Toutes sources confondues, les réponses ont identifié le niveau d'entrée des programmes de FLS comme étant de loin leur principal point fort. La principale perception exprimée était axée sur les aspects positifs de l'entrée au programme en 1re année. Tous les groupes de répondants ont suggéré que l'entrée la plus précoce dans un programme de FLS constitue un avantage pour l'apprentissage d'une langue seconde. Certains répondants ont offert une solide information justificative, plus valable que de l'information anecdotique.

La possibilité de s'inscrire tardivement au programme de FLS a été mentionnée comme aspect positif des programmes de FLS considérablement moins souvent.

Le temps consacré aux tâches a été jugé comme un point fort des programmes de FLS lorsque les répondants évaluaient les programmes d'immersion. Les élèves, les parents, les groupes d'enseignants et les présidents du CCPAD ont tous jugé positif cet aspect des programmes d'immersion. Chacun des groupes a associé cet élément à la réussite du programme. La plupart des groupes de répondants ont trouvé que le temps consacré aux tâches était acceptable dans le programme de base, bien que lorsqu'ils signalaient cette perception, ces mêmes groupes n'ont pas toujours indiqué que le temps consacré aux tâches était l'un des principaux points forts des programmes de FLS. Alors que les membres de l'organisme CPF ont suggéré que le temps consacré aux tâches était insuffisant dans le programme de base et devrait être augmenté, les administrateurs du programme de FLS ont rapporté que les objectifs du programme seraient atteints si le temps consacré aux tâches défini à la directive 309 était respecté.

Les groupes d'élèves, de parents et de membres du CCPAD ont sporadiquement perçu la compétence des enseignants comme un point fort des programmes de FSL. Dans la plupart des cas, les parents et les élèves ont parlé de la compétence des enseignants de façon positive. Les administrateurs du programme de FLS

ont commenté que l'article de la directive 309 ayant trait à la compétence des enseignants était un point fort du programme, tant en immersion qu'en français de base.

La masse étudiante critique n'a été citée que quelques fois comme point fort du programme.

Question de recherche 1.2 :

Quels sont les points faibles perçus de la structure actuelle pour chaque élément de programme?

Les deux points faibles les plus mentionnés par tous les groupes de répondants tournaient autour du temps consacré aux tâches pour le programme de base et de la nature sélective du point d'entrée au programme d'immersion tardive. Plusieurs parents croient qu'il est préférable que les premières années d'école soient consacrées à l'acquisition de compétences en anglais, bien que cette perception ne soit pas évidente auprès des groupes d'intervenants consultés.

Les répondants ont identifié sans équivoque les points faibles du programme de base comme étant le temps consacré aux tâches aux divers niveaux. La plupart des élèves du programme de base de l'école élémentaire préféreraient passer plus de temps soit à apprendre le français, soit à suivre une autre matière comme les arts ou l'éducation physique en français, et souhaiteraient une plus grande souplesse à l'école secondaire leur permettant de poursuivre leur étude du français s'ils le désirent. Dans l'ensemble, les élèves du programme de base souhaiteraient que le temps consacré à l'apprentissage du français comporte plus de pratique orale. Ils ont indiqué que des compétences en français inadéquates des enseignants constituaient l'exception et jugent que les enseignants dont la langue maternelle est le français sont meilleurs.

Les élèves d'immersion précoce et tardive ont émis des opinions différentes. Les élèves d'immersion précoce ne voyaient aucun désavantage à commencer l'immersion en 1re année, alors que ceux de l'immersion tardive auraient aimé commencer plus tôt tout en recevant des connaissances de base en anglais. Certains ont indiqué qu'il n'y avait pas suffisamment de temps consacré aux tâches d'apprentissage du français au niveau secondaire et que la compétence en français des élèves peut conséquemment décliner après la 9e année. De même, et sauf quelques exceptions dans la cohérence et dans les attentes envers leurs enseignants, les élèves n'ont indiqué aucun point faible au niveau de la compétence des enseignants.

Les présidents du CCPAD ont rapporté de grandes différences d'opinions sur les niveaux d'entrée dans l'ensemble et au sein des districts. Ces points de vue allaient de la perception qu'il n'y a aucun point faible au niveau d'entrée actuel à la perspective qu'il crée de graves problèmes dans le programme de base et que les programmes d'immersion ne sont pas la panacée que de nombreux parents croient. Dans un rapport de deux contre un, les présidents du CCPAD préféreraient voir d'importants changements aux niveaux d'entrée. Au chapitre du temps consacré aux tâches, les répondants ont aussi fourni toute une gamme de

points de vue, quoique la majorité ait mis l'accent sur le fait que les programmes de base pourraient accorder plus de temps à l'apprentissage du français. De nombreux présidents du CCPAD ont aussi signalé la conformité à la directive 309 et les défis d'assurer la prestation efficace des programmes de français en milieu rural comme points faibles. On a mentionné comme autres points faibles que la compétence en français avait préséance sur l'expertise dans les autres matières pour l'embauche des enseignants d'immersion et que la compétence en anglais de certains d'entre eux était douteuse. On a aussi indiqué que la taille des classes était inacceptable dans tous les programmes. Un plus grand nombre de classe à deux niveaux découlent du fait qu'on offre trois programmes d'immersion à un nombre limité d'élèves.

Les experts indépendants ont indiqué que le principal point faible des niveaux d'entrée actuels se rapporte au niveau d'entrée tardif, puisque plus le niveau d'entrée est tardif, plus il est probable d'être sélectionné pour les programmes d'immersion. On a aussi indiqué qu'on ne consacrait pas suffisamment de temps à l'apprentissage en français dans les programmes d'immersion du niveau secondaire. Au chapitre de la masse étudiante critique, il est parfois difficile d'assurer la prestation des divers programmes d'immersion en milieu rural.

Question de recherche 1.3 :

Quels sont les trois principaux impacts positifs des programmes d'immersion sur le programme de base?

Tous les groupes ont pu fournir des impacts positifs des programmes d'immersion dans les écoles sur le programme de base et sur le milieu scolaire. Le plus souvent, tous les groupes ont cité un milieu d'apprentissage amélioré pour les élèves du programme de base comme impact positif. Dans cette catégorie, les exemples qu'on nous a donnés portent sur l'effet direct des occasions multipliées de parler français lorsque les élèves du programme de base et d'immersion interagissent à l'extérieur de leurs classes, ainsi qu'aux effets indirects suivants :

- amélioration du système de lecture par jumelage;
- des ressources d'apprentissage et d'enseignement plus nombreuses et plus diversifiées.

Les impacts positifs suivants nous ont été mentionnés, quoique moins souvent :

- avantages associés à la possibilité donnée aux élèves du programme de base de choisir parmi plusieurs options pédagogiques;
- amélioration de l'intérêt des élèves du programme de base pour l'apprentissage du français;
- tolérance multiculturelle accrue chez les élèves anglophones.

Il est intéressant de noter que ce sont les administrateurs de FLS, les membres de l'organisme CPF et un chercheur en langue seconde qui ont principalement mentionné ces aspects positifs. Les élèves, les

enseignants et les présidents du CCPAD que nous avons rencontrés ne nous ont mentionné aucun de ces aspects positifs.

Fait tout aussi intéressant, les élèves et les enseignants du programme de base, ainsi que les présidents du CCPAD nous ont régulièrement communiqué leur perception à l'effet qu'on ne pouvait attribuer aucun impact positif aux programmes d'immersion sur le programme de base.

Question de recherche 1.4 :

Quels sont les trois principaux impacts négatifs des programmes d'immersion sur le programme de base?

Les élèves du programme de base, les élèves d'immersion, les enseignants du programme de base et les représentants du CCPAD, ainsi que les experts indépendants jusqu'à un certain point, ont tous signalé les mêmes thèmes durant les rencontres. Ces groupes croient principalement que les élèves d'immersion sont plus motivés et ont moins de problèmes de comportement, ce qu'ils définissent souvent comme le regroupement des élèves selon leurs aptitudes. Ils ont signalé qu'il existait un élément de ségrégation, ainsi qu'une interaction limitée entre les programmes et que cela n'était positif pour aucun des programmes. De plus, ils ont remarqué que les élèves, les enseignants et les parents utilisaient des « étiquettes » pour classer les enfants selon leur choix de programme. Les mêmes groupes ont aussi rapporté les impacts négatifs suivants, quoique moins souvent :

- les parents des élèves d'immersion accordent un plus grand soutien à leurs enfants,
- les classes régulières (sans immersion) comptent moins de modèles positifs,
- le programme de base offre un environnement moins stimulant,
- la perception que les enfants les plus avantagés sont inscrits au programme d'immersion.

Ce sont les élèves qui ont fourni les aspects négatifs les plus variés. Toutefois, près de la moitié des élèves du programme de base trouvent que les programmes d'immersion n'ont pas d'impacts négatifs sur leur programme. En revanche, on compte parmi les perspectives uniques des élèves le fait que la qualité du français parlé par les élèves du programme de base n'est pas aussi bonne que celle des élèves d'immersion et le fait que les élèves d'immersion ont plus d'excursions que ceux du programme de base.

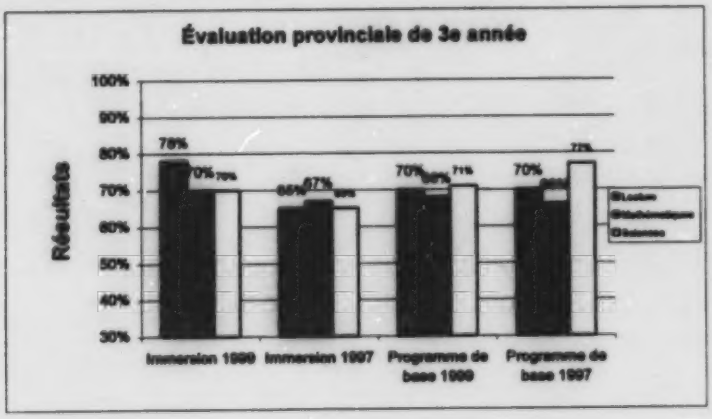
Pour la plupart, les justifications apportées à ces points de vue étaient, de loin, anecdotiques. Nous avons donné l'occasion aux membres de l'organisme CPF et aux administrateurs du programme FLS l'occasion de répondre à cette question particulière. Leurs réponses ne contenaient aucun impact négatif des programmes d'immersion sur le programme de base, mais elles n'indiquent pas clairement que de tels impacts négatifs n'existent pas.

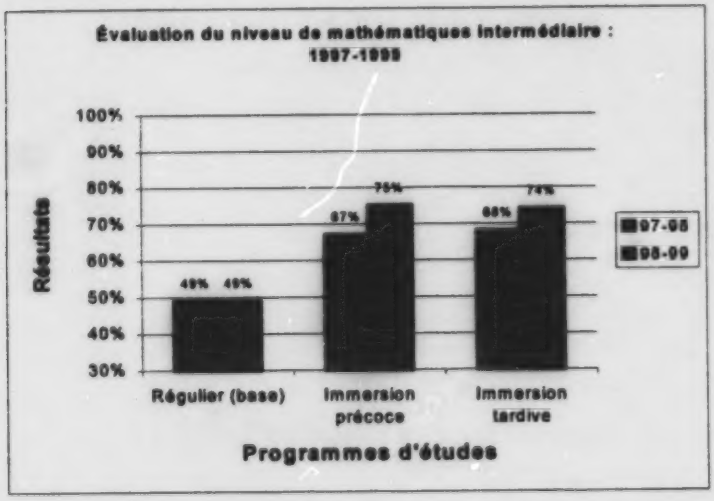
Les opinions informées de tous les groupes s'appuient principalement sur leur expérience en classe ou sur des discussions avec d'autres participants dans le système scolaire. Dans tous les cas, peu de matériel justificatif plus étayé que l'anecdote a été fourni.

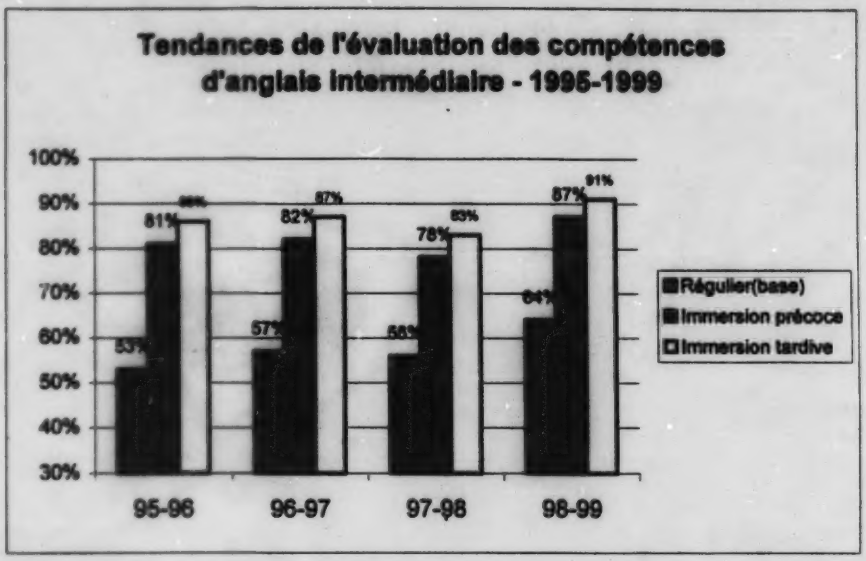
Question de recherche 1.5 :

Les résultats des élèves d'immersion aux examens du Ministère sont-ils comparables à ceux des élèves du programme de base?

Tendances de l'évaluation des compétences d'anglais intermédiaire– Nouveau-Brunswick 1995-1999

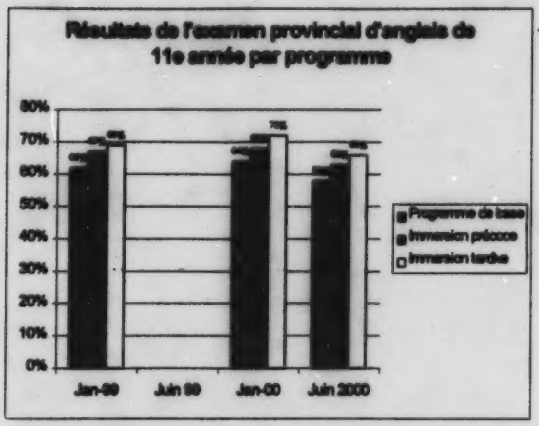


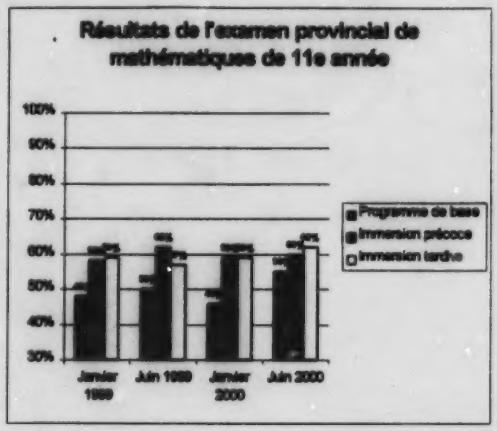




Les tendances ont été analysées principalement à partir des résultats de l'évaluation provinciale du niveau intermédiaire de 1995 à 1999. Les résultats d'analyse ont été rendus publics à grande échelle et sont présentés sur le site Internet du ministère de l'Éducation de Nouveau-Brunswick. Année après année, les résultats de l'examen de compétences d'anglais indiquent que les élèves d'immersion intermédiaire surpassent légèrement les élèves d'immersion précoce en anglais, obtiennent sensiblement les mêmes notes en mathématiques et les élèves des deux programmes d'immersion surpassent significativement les élèves du programme de base en anglais et en mathématiques.

Le ministère de l'Éducation effectue aussi une évaluation annuelle des performances en lecture, en, sciences et en mathématiques des élèves de 3^{e} année. Nous avons recueilli des données pour 1997 et 1999. L'écart entre les élèves du programme de base et des programmes d'immersion est moins évident dans ce cas. Les élèves d'immersion ont obtenu une note acceptable ou supérieure à un niveau de sciences et de mathématiques élevé, mais les résultats sont opposés en sciences alors que les élèves du programme de base surpassaient les élèves d'immersion. Une recherche auxiliaire a suggéré que les compétences en anglais peuvent être en retard dans les premières années d'immersion, bien que les résultats du Nouveau-Brunswick aient démontré un écart significatif de 14 % en écriture dirigée pour laquelle les élèves d'immersion surpassaient les élèves du programme de base (Résultats scolaires de 1999).
Report Card 99'





Un examen provincial de mathématiques et d'anglais est aussi administré en onzième année. Depuis 1999, le Ministère demande aux élèves « Depuis combien d'années êtes-vous inscrits en immersion? » Cela a permis au Ministère de répartir les données et nous a permis à nous de revoir les élèves qui sont déterminés à s'inscrire dans chacun des programmes selon le nombre d'années passées en immersion française. Notre analyse nous permet de regrouper efficacement 75 à 84 % des élèves dans un programme. Les résultats ci-dessus indiquent que les élèves d'immersion tardive surpassent légèrement les élèves d'immersion précoce et modérément les élèves du programme de base en anglais. L'écart des résultats en mathématiques est plus important, puisque les élèves des programmes d'immersion obtiennent sensiblement les mêmes notes et les élèves du programme de base accusent un retard allant jusqu'à 14 %.

Question de recherche 1.6 :

Quel pourcentage d'élèves se présente à l'examen oral de 12e année? Quel pourcentage des élèves du programme de base s'y présente? Quel pourcentage des élèves des programmes d'immersion?

Les responsables du Ministère nous ont rapporté que 99 % des élèves de 12e année admissibles à l'examen de compétence orale s'y présentent. L'an dernier, des 6 883 élèves inscrits en 12e année au Nouveau-Brunswick, seulement 1 564 se sont présentés à l'examen (22,7%) y compris 311 élèves du programme de base, 459 d'immersion tardive, 359 d'immersion précoce, 150 d'immersion intermédiaire, 53 d'immersion partielle et 101 du programme de base prolongé.

Question de recherche 1.7 :

Au niveau national, quelles données d'évaluation sont disponibles (les résultats de l'examen national peuvent-ils être fractionnés par programme de base et d'immersion?)

Le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) a été administré aux élèves canadiens de 13 et 16 ans pour tester leur performance en écriture, en lecture, en sciences et en mathématiques. Dans l'ensemble, les élèves du Nouveau-Brunswick ont fourni une performance aussi bonne que les autres élèves canadiens en lecture, en écriture et en sciences. Les résultats indiquent que les élèves anglophones du Nouveau-Brunswick ont un rendement qui s'approche de la moyenne nationale, car les écarts s'inscrivent dans la plage d'erreur d'échantillonnage acceptable. Il n'existe aucunes données permettant de savoir si les élèves sont inscrits au programme d'immersion ou au programme de base. Le rapport du PIRS 1999 indique que le Nouveau-Brunswick possède un taux de rétention élevé de ses élèves (faibles taux de décrochage) et une intégration supérieure des élèves en difficulté.

Question de recherche 1.8 :

Existe-t-il des statistiques universitaires permettant de suivre la performance générale des élèves du programme de base et du programme d'immersion devenus des universitaires?

De telles données ne sont pas disponibles dans les universités du Nouveau-Brunswick.

Question de recherche 1.9 :

Par ordre d'importance, quel sont les caractéristiques du programme qui permettent le plus aux élèves d'atteindre les objectifs des programmes de FLS?

- **niveau d'entrée;**
- **temps consacré aux tâches;**
- **compétence de l'enseignant;**
- **masse étudiante critique.**

Nous avons posé cette question pour déterminer de façon plus concise l'importance de ces quatre caractéristiques des programmes. Dans les deux cas, les groupes ont listé la masse étudiante critique comme étant la moins importante. Un groupe de chercheurs indépendants a noté que tous ces éléments sont cruciaux et interreliés. Les administrateurs du FLS ont inscrit à égalité le niveau d'entrée et le temps consacré aux tâches comme première caractéristique d'importance suivis de la compétence de l'enseignant.

Question de recherche 1.10 :

Les parents comprennent-ils les objectifs définis à la directive 309?
Échelle à quatre niveaux 1 – compréhension totale, 2 – compréhension partielle, 3 – compréhension très limitée, 4 – incompréhension totale

Essentiellement, les parents des élèves du programme de base ont une compréhension très limitée des objectifs de la directive 309 (réponse de près de 90 % d'entre eux). Les réponses des parents d'élèves d'immersion ont été réparties de manière plus uniforme dans l'échelle différentielle. Environ 45 % de ceux-ci ont dit comprendre totalement les objectifs de la directive 309, 21 % en avoir une compréhension partielle, 31 % en avoir une compréhension limitée et 3% n'en avoir aucune compréhension.

Les deux groupes de parents croient que la plupart d'entre eux comprennent peu ou pas du tout les objectifs. Certains parents des deux groupes ont parfois mentionné qu'ils comprennent les objectifs, mais ne les connaissent pas d'après la directive « 309 »

Un seul parent du groupe de parents d'élèves d'immersion a avancé l'opinion que les parents de son groupe sont perçus comme ayant une meilleure connaissance et compréhension de la directive 309.

Question de recherche 1.11 :

Les parents sont-ils d'accord avec les objectifs définis à la directive 309?
Échelle à quatre niveaux 1 –totalement d'accord, 2 –partiellement d'accord, 3 –partiellement en désaccord, 4 –totalement en désaccord

Les réponses des groupes variaient de « totalement d'accord » à « totalement en désaccord » avec les objectifs de la directive 309. Des thèmes sont apparus communs aux parents d'élèves d'immersion et du programme de base, mais il y avait plus de divergences que de consensus.

Les réponses des parents d'élèves d'immersion étaient de loin favorables aux objectifs du programme. Chacun d'entre eux a dit qu'il était soit « totalement », soit « partiellement » d'accord avec les objectifs du programme d'immersion précoce. Aucun ne s'est dit « totalement en désaccord » avec les objectifs du programme et les quelques réponses « partiellement en désaccord » se rapportaient au programme de base ou au programme d'immersion tardive seulement.

Ces résultats sont opposés aux réponses des parents d'élèves du programme de base plus étalés sur l'ensemble de l'échelle. Environ le même nombre de parents d'élèves du programme de base se sont dit « totalement d'accord », « partiellement d'accord » et « partiellement en désaccord ». Le nombre de parents

d'élèves du programme de base « totalement en désaccord » avec les objectifs du programme était légèrement moins élevé (à peine moins de 20 % des répondants).

Tous les groupes ont indiqué que le programme de base devrait être amélioré et qu'il manque de motivation pour réussir dans ce programme. De même, les deux groupes ont signalé que les parents ne connaissent pas suffisamment les objectifs de la directive 309. Plus rarement, les parents d'élèves d'immersion ont fait le commentaire à l'effet que même si les objectifs sont acceptables, il est peu probable que les élèves les atteignent en raison de la faible conformité au temps alloué aux tâches et de la faiblesse du programme. Un seul parent d'élève d'immersion a affirmé qu'il y avait une perception qu'on accordait seulement une note de passage ou d'échec à l'examen de compétence orale et que cela ne donnait pas le bon message aux parents.

Question de recherche 1.12 :

Quelles modifications, le cas échéant, à l'énoncé des objectifs du programme refléteraient plus adéquatement les attentes de votre groupe d'intervenants ou de votre groupe d'intérêt?
Objectif du programme de base : développer un degré de compétence équivalent au *niveau intermédiaire*
Objectif du programme d'immersion précoce : développer un degré de compétence équivalent au *niveau avancé*
Objectif du programme d'immersion tardive : développer un degré de compétence équivalent au *niveau intermédiaire plus*

Presque tous les groupes ont affirmé que les objectifs du programme étaient acceptables. Plus d'un groupe a suggéré que le temps consacré aux tâches d'apprentissage en français était insuffisant et que cela rendait difficile l'atteinte des objectifs. Des membres de plus d'un groupe affirment qu'il est essentiel d'avoir un énoncé d'objectifs commun pour la compétence de tous les élèves d'un programme afin d'atteindre cet objectif. Un membre du CCPAD a proposé des modifications qui permettraient à tous les élèves de s'efforcer d'atteindre le niveau de compétence en français équivalent au niveau « intermédiaire plus » de l'échelle de l'examen de compétence. Un chercheur indépendant croit qu'il serait acceptable d'abaisser d'un demi-niveau les objectifs. Les administrateurs du programme de FLS croient que les objectifs doivent demeurer inchangés, tout en reconnaissant les élèves à un demi-niveau sous l'objectif visé. Plus d'un groupe a signalé la perception qu'ont les parents que leurs enfants devraient être parfaitement bilingues à la fin de leur 12e année, ce qui n'est pas réellement l'objectif défini à la directive 309.

Bien que plusieurs groupes soient d'accord avec les objectifs, chacun des groupes avaient leurs propres préoccupations relativement à l'énoncé des objectifs. Les points suivants n'ont été formulés que par un seul groupe.

- Un manque de cohérence est perçu dans la prestation du programme de base.
- L'évaluation de la lecture et de l'écriture devrait être ajoutée à l'examen de compétence de français de douzième année.
- Plus d'évaluations sont requises en 5e, 8e et 12e année.
- Il y a moins d'excursions dans le programme de FLS et certains districts ne respectent pas totalement les exigences de temps consacré aux tâches définies à la directive 309; cela a un impact sur la compétence en français des élèves.
- L'idée d'« implanter » une culture dans les écoles comparée à l'immersion réelle par laquelle les élèves sont envoyés dans une région majoritairement francophone a été soulevée à titre de préoccupation.

Six groupes distincts ont répondu à cette question.

Question de recherche 1.16 :

Quelles sont les deux ou trois principales attentes que vous avez envers le programme de base?

On a demandé aux élèves inscrits au programme de base et à leurs parents quelles étaient leurs attentes envers ce programme. La plupart d'entre eux ont répondu qu'ils s'attendaient à ce que les élèves développent des compétences de base essentielles en français en mettant l'accent sur l'oral. Quoiqu'en moins grand nombre, ils ont aussi répondu qu'ils s'attendaient :

- à ce que les élèves soient « effectivement bilingue », c'est-à-dire qu'ils acquièrent une compétence supérieure à la compétence de base essentielle susmentionnée;
- à ce que les élèves atteignent le niveau « intermédiaire » à l'examen de compétence orale;
- à ce que les cours de français offerts au secondaire soient disponibles sans entrer en conflit avec les autres matières obligatoires.

Dans de nombreux cas, dans le groupe des parents seulement, les répondants ont admis avoir l'attente que la prestation des programmes soit cohérente à l'échelle de la province. Voici d'autres attentes moins courantes des parents seulement :

- qu'aucune stigmate négative ne soit associée au programme de base;
- que les élèves acquièrent des compétences suffisantes en français pour poursuivre l'étude de cette langue au niveau universitaire;
- que les élèves de l'école élémentaire acquièrent les compétences en français nécessaires pour s'inscrire au programme d'immersion tardive et y être à l'aise;
- qu'il y ait une plus grande intégration des programmes de base et d'immersion;
- qu'il y ait des ressources en place dans l'école pour aider les élèves en difficulté.

Question de recherche 1.17 :

Quelles sont les deux ou trois principales attentes que vous avez envers le programme d'immersion?

On a demandé aux élèves d'immersion et à leurs parents quelles étaient leurs attentes envers le programme. Les réponses qui ont été données par les deux groupes sont aussi celles qui étaient les plus populaires au sein de chacun d'entre eux. Pour la plupart, les parents comme les étudiants s'attendent à ce que les élèves aient de meilleures perspectives d'emploi plus leur compétence en français est grande, qu'ils acquièrent une perception positive de la culture francophone et qu'ils atteignent un niveau de bilinguisme relativement élevé. Certains répondants des deux groupes ont indiqué l'attente précise que les élèves atteignent les objectifs visés par le programme à l'examen de compétence orale. En moins grand nombre, quoique suffisamment nombreux, les répondants des deux groupes s'attendent à ce que les élèves développent la confiance nécessaire pour parler français à l'extérieur de leur classe et que les élèves d'immersion reçoivent un enseignement de même niveau que les élèves du programme de base.

Les parents avaient couramment plus d'attente que les élèves. Les points suivants préoccupent plus les parents :

- la conformité à la directive 309;
- le soutien adéquat des ressources et des méthodes en place pour les élèves d'immersion en difficulté;
- l'apprentissage du français ne doit pas se faire au détriment de l'apprentissage de l'anglais;
- l'école doit fournir aux élèves des occasions d'utiliser le français à l'extérieur de leurs classes et les encourager à le faire.

La principale attente moins courante des élèves consiste à ce qu'ils acquièrent la compétence requise pour converser efficacement tant avec les francophones qu'avec les anglophones.

Question de recherche 1.18 :

Quel niveau de connaissance de la langue française vous attendez-vous à ce que vos enfants atteignent dans le programme de base en rapport avec les compétences suivantes?

- **Expression écrite**
- **Lecture**
- **Expression orale**

Pour ce qui est de l'expression écrite, les parents s'attendent à ce que leurs enfants aient une compétence de base. Ils s'attendent à ce qu'ils soient capables de lire des directives en français et qu'ils aient une compréhension équivalente au niveau de 4e année. Ils s'attendent aussi à ce que leurs enfants aient une

confiance moyenne pour utiliser le français et qu'ils soient capables d'exprimer des idées de base clairement.

Nous n'avons posé cette question qu'aux parents d'élèves inscrits au programme de base. En général, ceux-ci accordent plus d'importance à la compétence orale et moins à la lecture et à l'expression écrite. Les attentes relatives à la lecture varient grandement selon les groupes. Un des groupes, par exemple, a indiqué qu'à la fin de la 12e année, les élèves devraient avoir acquis un niveau de compréhension en lecture équivalent à celui de 4e année. De même, un autre groupe s'attend à ce que les élèves atteignent un niveau de lecture équivalent environ à deux niveaux sous leur niveau actuel.

Question de recherche 1.19 :

Quel niveau de connaissance de la langue française vous attendez-vous à ce que vos enfants atteignent dans le programme d'immersion en rapport avec les compétences suivantes?

- **Expression écrite**
- **Lecture**
- **Expression orale**

Seulement deux groupes ont répondu à cette question. Les deux groupes ont communiqué des attentes passablement élevées pour le programme. Un des groupes s'attend à ce que leurs enfants « connaissent » aussi bien le français que l'anglais à la fin de la 12e année et l'autre s'attend à ce que leurs enfants atteignent un « très haut niveau » dans chacune des trois compétences linguistiques listées.

Question 2 : « Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève? »

On entend par « options viables » :

- Preuve raisonnable tendant à démontrer que les compétences de l'élève ne subiront pas un effet négatif en raison d'une modification possible du programme;
- Les options peuvent être mises en œuvre dans le cadre des niveaux de financement actuels ou prévus;
- Atteindre les mêmes buts, mais en réduisant les points de pression internes sur divers intervenants.

Les deux options exposées ci-dessous forment une liste d'options qui répondent bien à la définition « viable » établie ci-dessus; elles ont été proposées par divers intervenants. La séance de mise au point visait à faire correspondre les options aux critères d'une feuille d'évaluation et à déterminer quelles sont les options idéales.

Option n° 1 :

Structure d'ensemble du programme : Programme de base, points d'entrée en immersion en 3e et en 6e année.

Le temps consacré aux tâches serait similaire à celui du programme actuel d'immersion précoce. De la 3e à la 5e année, 80 % des classes mettent l'accent sur le français. (La langue d'enseignement demeurerait l'anglais.)

Les lignes directrices relatives à la compétence des enseignants demeureraient les mêmes pour le programme d'immersion.

Masse critique : On conserverait le point d'entrée en 6e année pour permettre aux régions rurales n'ayant pas une population suffisante de disposer d'un point d'entrée en immersion en 3e année. Les écoles de niveau intermédiaire des régions rurales ont généralement plus d'élèves et disposent de la masse critique nécessaire au programme d'immersion.

Option n° 2

I. Point d'entrée en maternelle, programme de point d'entrée en 6e année, programme de base

<u>Point d'entrée en maternelle</u>

Temps consacré aux tâches :

1-2 : 90 %

3-5 : 80 % Commencent l'enseignement en anglais en 3e année, non pas en 4e année*

6-8 : 70 %

9-10 : 50 %

11-12 Laisser au choix (offrir un minimum de 25 %)*

Entrée en 6e année – la structure ne change pas

*** Indique un changement par rapport au programme actuel**

Programme de point d'entrée en 6e année

Sans changement

Programme de base

L'entrée en maternelle est obligatoire jusqu'à la 8e année.

Les 9e et 10e années sont optionnelles et représentent une année complète, non un semestre.

Critère d'évaluation :

1. **Pouvez-vous prouver que la compétence de l'élève subira ou ne subira pas d'effet négatif par rapport à la situation actuelle?**

2. **Pouvez-vous prouver que les options auront un impact sur les compétences en science et en mathématiques de l'élève en immersion?**

3. **Pour le programme de base : Pouvez-vous prouver que l'option va améliorer l'environnement d'apprentissage par rapport à l'environnement actuel du programme de base auquel les élèves et les enseignants sont habitués?**

4. **Pouvez-vous prouver que cette option ne va pas faire grimper le coût d'ensemble de la prestation?**

Résumé de la question 2 :

Deux options ont été présentées aux enseignants des programmes d'immersion et de base. Ces choix sont fondés sur des discussions avec d'autres groupes d'intervenants. On a fait correspondre les options au critère d'évaluation mis au point pour structurer les discussions et s'assurer que les aspects fondamentaux des options font l'objet d'un débat.

Option 1 :

La grande et unique différence par rapport au programme actuel est le déplacement en 3e année du point d'entrée en immersion précoce. Généralement, les enseignants du programme d'immersion ont indiqué que la première option aurait un impact significatif sur la compétence en français des élèves en immersion précoce, et ont ajouté que la lecture et la compréhension sont développées de la 1re à la 3e année. Un groupe d'enseignants en immersion a indiqué que l'on pouvait prouver qu'ils avaient raison, mais n'a pas fourni d'explications à l'appui de son assertion. Les enseignants du programme de base étaient d'avis que, à la fin de la 12e année, on ne pourrait déceler qu'un impact marginal ou aucun impact sur la compétence en français des élèves du programme d'immersion précoce. Selon certains enseignants du programme d'immersion, la compétence en français diminuerait peu et ce changement affecterait principalement l'accent français des enfants.

La première option et son impact sur les compétences en mathématiques et en sciences des élèves ont ensuite fait l'objet d'une discussion. Les opinions des enseignants en immersion au sujet de l'impact de cette option étaient également divisées (pas d'impact ou impact négatif), tandis que les enseignants du programme de base étaient presque exclusivement d'avis qu'il n'y aurait pas d'impact. Un plus grand nombre d'enseignants en immersion ont indiqué que si cette option avait un impact négatif sur les compétences des élèves, cela était dû au fait que les compétences en français nécessaires n'avaient pas été suffisamment développées en 3e année pour leur permettre de commencer l'apprentissage de ces matières en français. Un plus petit nombre d'enseignants en immersion a déclaré que le fait de changer le programme aurait un effet positif en créant une base en anglais pour les sciences et les mathématiques et a aussi recommandé que les élèves étudient ces deux matières en français à l'école secondaire. Un groupe d'enseignants du programme de base a fait remarquer qu'il serait difficile d'évaluer cette option à l'égard des sciences et des mathématiques, mais croyait que la plupart des parents veulent que leurs enfants apprennent ces matières en anglais à l'école secondaire.

Les discussions concernant la première option visaient à savoir si ce modèle améliorerait l'environnement d'apprentissage par comparaison au programme de base auxquels sont actuellement habitués les enseignants et les élèves (critère d'évaluation 3). Les enseignants des deux programmes avaient des réponses similaires à ce sujet. Un nombre égal de groupes d'enseignants a répondu qu'il y aurait peu de différence ou aucun allégement relativement aux points de pression par rapport à ce que ressentent actuellement les élèves et les enseignants du programme de base, et qu'il serait socialement préférable de grouper les enfants pendant les premières années. On a fait remarquer que le regroupement selon les aptitudes n'est plus un facteur aussi important qu'il l'était. De la même manière, les réponses les plus courantes des enseignants des programmes de base étaient à peu près les mêmes que celles des enseignants en immersion, bien qu'un groupe a réponut que cela serait socialement préférable pour les élèves de 1re et

de 2e année. Les enseignants du programme de base ont été les seuls à signaler que le regroupement selon les aptitudes pourrait être plus dommageable si l'entrée se faisait en 3e année, bien que les mêmes groupes aient signalé que la première option offrirait plus de stabilité au cours des premières années d'étude.

L'impact sur le coût global de la prestation a fait l'objet de discussions portant sur les options. En ce qui concerne la première option, ni les enseignants en immersion ni ceux des programmes de base ne sont parvenus à un consensus sur l'impact positif ou négatif de cette option sur le coût global de la prestation. Les enseignants du programme de base étaient divisés également entre ceux qui croyaient que le programme coûterait moins cher et ceux qui étaient d'avis contraire. Parmi les enseignants en immersion, un plus petit nombre était d'avis que l'option serait moins coûteuse que le modèle actuel, tandis que la plupart des autres pensaient que cette option serait plus coûteuse ou bien qu'elle aurait peu ou pas d'incidence sur les coûts.

Ceux qui pensaient que l'option serait moins coûteuses se basaient généralement sur le fait qu'il est plus économique d'offrir moins d'années en immersion. Il est en effet plus coûteux en termes de ressources et de nombre d'enseignants d'offrir des programmes multiples. On a surtout invoqué le coût élevé du perfectionnement professionnel, des ressources et des fournitures pour démontrer que cette option serait plus coûteuse.

Option 2 :

Les enseignants des deux programmes ont émis des opinions différentes au sujet de la seconde option. À l'intérieur des deux groupes, on trouvait des enseignants qui jugeaient cette option positive ou négative dans son ensemble. Les deux groupes étaient d'avis, principalement chez les enseignants en immersion, que l'immersion en maternelle aurait un effet d'ensemble négatif sur les enfants, car les parents n'apprécieraient pas cette décision et pourraient en faire subir les conséquences aux enfants. Les deux groupes pensaient qu'à la maternelle on devrait se contenter de mettre les enfants en contact avec le français comme langue d'enseignement, mais non pratiquer l'immersion complète. Les enseignants du programme de base étaient plus nombreux à penser que les niveaux de compétence en français ne changeraient pas ou que l'effet sur la compétence ne serait que faiblement positif. Les deux groupes étaient d'avis, à un moindre degré, qu'avec cette option la compétence en français augmenterait dans les deux programmes. Selon la majorité des enseignants du programme de base, leurs élèves seraient enclins à cesser les études en français après la 8e année, ce qui entraînerait une diminution d'ensemble de leurs niveaux de compétence. Par contre, les enseignants en immersion pensaient que les niveaux de compétence de base augmenteraient lors de l'examen de compétence orale, car seuls les élèves intéressés décideraient de continuer leurs études en français après la 8e année.

Dans une proportion écrasante, les deux groupes d'enseignants croyaient que la seconde option aurait peu d'effet ou un effet minime sur la compétence des élèves en sciences et en mathématiques. Un groupe seulement d'enseignants du programme de base était d'avis que les élèves subiraient un effet minimal négatif en raison du moins grand nombre d'années d'anglais en immersion précoce. Un groupe d'enseignants en immersion s'est déclaré inquiet au sujet de l'augmentation du temps consacré aux tâches au secondaire en raison du fait que plus d'élèves décideraient de cesser leurs études en immersion en français à cause des priorités à accorder aux autres matières.

Au sujet de la seconde option, les enseignants furent généralement d'avis qu'il fallait réduire les points de pression qui s'exercent actuellement sur les élèves et les enseignants du programme de base furent d'avis que cela aurait un effet minimal ou aucun effet. Les deux groupes signalèrent également ce qui suit, mais moins fréquemment :

- Cette option affecterait le regroupement des élèves en classes homogènes au niveau de la maternelle au lieu du niveau de la 1re année; et
- N'améliorerait pas l'environnement d'apprentissage pour les étudiants du secondaire; de plus, le français devrait être obligatoire pendant tout le secondaire.

D'autre part, le même nombre de groupes (programmes d'immersion et de base) déclara que cela améliorerait le français dans les études de base au secondaire.

À un moindre degré, les enseignants du programme de base répondirent que l'entrée en maternelle pour les élèves du programme de base améliorerait leur perception positive de la culture française, bien que le même nombre d'enseignants du programme de base fut d'avis que moins d'élèves seraient inscrits au programme d'immersion précoce et que cela créerait des niveaux d'attrition plus élevés.

Tous les groupes d'enseignants furent d'avis que cette option aurait un impact négatif sur les coûts du programme en raison des frais additionnels de lancement, du déplacement des enseignants en maternelle et du plus grand nombre d'enseignants nécessaires pour offrir les deux programmes. Un groupe d'enseignants en immersion proposa l'exemple suivant : pour 100 élèves en classe maternelle, il faudrait disposer de quatre enseignants, soit un enseignant par groupe de 25 enfants. En ce qui concerne l'immersion en maternelle, la répartition est de 40/60 entre les classes d'immersion et de base; il faudrait donc cinq enseignants, car il n'y aurait que 20 élèves par classe.

Nous avons pu recueillir d'autres points de vue à partir des réflexions d'ordre général lors des discussions sur d'autres sujets et aussi des opinions écrites émanant de nombreux groupes et de particuliers. Voici comment on pourrait résumer ces opinions.

Les administrateurs de FLS, les enseignants en immersion et les membres de l'association Canadian Parents for French (CPF) croient généralement que la Directive 309 devrait être mise en ouvre, puis faire l'objet d'une analyse en 2006, au moment où la première classe d'élèves inscrit en 1994 va terminer ce cycle d'étude.

Plusieurs solutions nous ont été suggérées. Certaines étaient très détaillées et d'autres d'un niveau plus général. Nous présentons ici les solutions les plus fréquemment proposées :

- Les programmes d'immersion ne doivent pas être éliminés, mais il faut améliorer le programme de base en accordant plus de temps aux tâches apprises en français;
- Point d'entrée en immersion en 4e année avec amélioration du programme de base;
- Amélioration du programme de base pour tous les élèves; et
- Selon plusieurs groupes, dans les programmes en immersion, les sciences et les mathématiques devraient être enseignées en anglais; cela serait bénéfique pour les élèves en immersion dans ces matières et favoriserait l'intégration entre les programmes.

On a aussi fait état des différences régionales là où les populations francophones et anglophones sont équilibrées, principalement dans le nord de la province. Dans ces régions, certaines personnes ont signalé que, socialement, il est plus important pour les élèves anglophones d'apprendre le français en raison du grand nombre de locuteurs francophones natifs.

On a signalé à plusieurs occasions que dans une classe comprenant un pourcentage plus élevé que la moyenne d'élèves ayant des besoins spéciaux, il faudrait abaisser le rapport REE.

Le ministère de l'Éducation a fourni plus de détails concernant les coûts de la prestation. Le ministère a effectué une analyse visant à déterminer le nombre supplémentaire de classes nécessaire pour offrir les deux programmes. On a estimé qu'il faudrait créer 111 classes supplémentaires. Les coûts relatifs aux enseignants ont été établis en se basant sur un salaire annuel moyen de 50 000 $, plus une moyenne de 10 à 12 jours de congé payé par année à 117 $. Cela ajouterait un montant de 5,7 millions de dollars annuellement au budget de la rémunération des enseignants. On compte 2 512 classes réparties entre la maternelle et la 8e année, de sorte que le pourcentage d'ensemble est d'environ 3 à 4 %, ce qui est considérable sur le plan financier. Ces résultats sont similaires à ceux de l'analyse effectuée par le ministère pour évaluer le financement fédéral par l'entremise du Programme des langues officielles dans l'enseignement géré par La Fondation Héritage Canada. Il y a environ trois ans, il a été décidé que 120 classes supplémentaires étaient nécessaires au coût additionnel de 8,2 millions de dollars et que les programmes de FLS pour les études de base coûteraient 7,1 millions de dollars de plus. On a estimé que le Nouveau-Brunswick récupérerait 25 % de ces fonds, mais on a constaté qu'il n'existait aucune garantie relative à la stabilité à long terme de ce financement.

Question 3 : « Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables? »

Question de recherche 3.1

De quelle documentation dispose-t-on sur la validité et la fiabilité des moyens d'évaluation actuels?

Le coefficient de fiabilité des moyens d'évaluation de la compétence en français écrit en FLS en sixième année (mai 1999) est de 0,8510 comme l'indique le Rapport de 1999 du ministère. Ce rapport indique qu'un examen dont le coefficient est compris entre 0,7 et 0,8 est acceptable. Nous sommes d'accord sur ce point, bien qu'il n'existe aucune norme absolue permettant d'évaluer la fiabilité des coefficients.

Bien que peu fréquents, les commentaires d'ordre général émis par un certain nombre d'intéressés représentant des milieux divers mettent en doute la validité de l'examen de compétence orale en douzième année. Les membres de l'Association Home and School et un certain nombre de parents se posent des questions sur la valeur que l'on peut accorder à une entrevue de 15 à 30 minutes. Certains élèves trouvent qu'ils ne sont pas prêts pour cet examen à cause du manque de temps consacré aux tâches en français en 11^{e} et 12^{e} années. Les élèves ont parfois indiqué qu'ils étaient nerveux en parlant à des inconnus et en présence d'un magnétophone. Des élèves ont également indiqué que les sujets abordés lors de l'entrevue étaient peu connus et que, en conséquence, cet aspect de l'examen devrait être modifié.

Question de recherche 3.2

Quelle information le rapport Crocker fournit-il sur la validité et la fiabilité des moyens d'évaluation utilisés actuellement?

Le D^{r} Bob Crocker, de la société Atlantic Evaluation and Research Consultants, a effectué une analyse des programmes d'évaluation du Nouveau-Brunswick en septembre 1998. Son analyse a porté notamment sur l'examen de compétence orale en douzième année et sur l'examen de compétence en français langue seconde en sixième année. Ces deux examens servent à évaluer les aptitudes des élèves au niveau de la lecture et de l'écriture.

Le D^{r} Crocker a présenté un rapport sur la validité de divers moyens d'évaluation utilisés au Nouveau-Brunswick. Selon ce rapport « l'évaluation la mieux documentée est celle qui concerne l'examen de compétence orale en français en douzième année ». Il a également estimé que cet examen convient très bien au Nouveau-Brunswick, car cette province s'efforce de passer « de la traduction officielle au bilinguisme pratique ».

Le Dr Crocker a également indiqué que l'évaluation de l'examen de compétence orale en français en douzième année établit et maintient très efficacement le concept de fiabilité par comparaison avec les autres moyens d'évaluation analysés.

L'examen de lecture et d'écriture en 6e année est destiné aux élèves ayant fait leur entrée en immersion en français en 1re et 4e années. L'examen a initialement été acheté aux termes d'un accord avec l'Alberta et sert aux mêmes buts que dans cette province. Étant donné que cet examen est originalement destiné à des enfants dont la langue maternelle est le français, on se demande s'il est pertinent de l'utiliser dans un milieu d'immersion pour des élèves en FLS. Un ajustement normatif signifie que les élèves peuvent être comparés les uns aux autres, bien que l'examen ait été destiné à servir de test critériel en ce sens que les résultats sont comparés à un cadre de référence prédéfini et normalisé.

Comme les résultats ne sont pas présentés au niveau de l'élève et comme il est financièrement plus économique de se procurer un examen prêt à l'emploi, on peut considérer comme suffisante l'efficacité d'ensemble de cet examen.

Question de recherche 3.3

Que fait-on aux niveaux des écoles et des districts pour évaluer les élèves, leurs progrès et les programmes de FLS?

L'évaluation de l'examen de compétence orale en douzième année et l'évaluation de la lecture et de l'écriture en sixième année est effectuée au niveau provincial par le ministère de l'Éducation. Les évaluations provinciales relatives à la plupart des niveaux d'étude présentent les résultats par programme, ce qui permet de mieux juger du succès relatif de chaque programme dans les domaines autres que l'apprentissage du français langue seconde.

Une évaluation de l'examen de français écrit en FLS a fait l'objet d'un projet pilote en 1995. Il en fut de même pour l'examen de lecture, mais le ministère a mis un terme à cette expérience à la fin de la première session. Les administrateurs de FLS ont indiqué que l'on faisait encore passer ces examens dans quelques districts. Ils ont aussi indiqué que certains districts font passer un examen de lecture dans les classes d'immersion précoces pour repérer les élèves ayant des difficultés de lecture.

Question de recherche 3.4

Comment devrait-on évaluer les élèves?

La plupart des répondants furent d'avis que les élèves devraient subir une évaluation en 5e et en 8e années pour les compétences en français oral, et en 12e année pour les compétences en expression orale, en lecture

et en écriture. Les enseignants, les élèves et les responsables du ministère partagèrent ce point de vue. Un responsable ajouta que l'évaluation de 3e année permet de faire une saine analyse du programme.

Des enseignants du programme d'immersion mentionnèrent qu'on effectue parfois en classe des enregistrements vidéos, ce qui constitue un bon moyen, tant pour les élèves que pour les enseignants d'évaluer les progrès réalisés. On enregistre sur une courte bande vidéo l'élève en train de converser en français au début de semestre et on répète cette opération à la fin du semestre pour faire ressortir les progrès de l'élève pendant cette période.

Selon les enseignants, un portefeuille individuel d'élève constitue un moyen efficace d'illustrer les progrès réalisés pendant l'année scolaire et d'une année à l'autre. Le portefeuille est une sorte de journal personnel organisé par l'élève qui contient des échantillons de son travail scolaire. Le portefeuille est utilisé lors des réunions enseignants-parents et permet aux nouveaux enseignants de voir quels sont les points forts et les points faibles de chaque élève.

Le centre de formation des enseignants en FLS de l'Université du Nouveau-Brunswick a mis au point l'examen intitulé Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DECOM) . Cet examen a fait l'objet d'un projet pilote, puis cette expérience a été abandonnée. Certains répondants dirent que le DECOM représentait un moyen efficace d'évaluer les compétences orales au niveau de la salle de classe dans un environnement de groupe. On ne sait pas exactement pourquoi le ministère à cessé d'utiliser ce moyen d'évaluation.

Un groupe d'élèves en immersion indiqua dans ses commentaires d'ordre général au sujet du programme qu'un examen de français écrit en milieu d'année scolaire serait bénéfique.

Question de recherche 3.5

Comment devrait-on faire connaître les résultats scolaires des élèves?

Selon les responsables du ministère, le but des examens de 6e année est de fournir aux enseignants et aux écoles un mécanisme de rétroaction leur permettant de repérer les points nécessitant une amélioration et une concentration des efforts. Selon ce groupe, il est préférable de conserver les méthodes actuelles de présentation des résultats aux niveaux des écoles et des districts. Des experts de l'extérieur ont également indiqué qu'il n'est pas toujours judicieux de faire part des résultats aux parents et aux élèves et de les rendre publics quels que soient les résultats mesurés.

Selon les enseignants en immersion, il faudrait noter plus souvent les bulletins scolaires les résultats en compétence orale. Un groupe ajouta que les élèves de 3e, de 5e, de 8e, de 10e et de 12e années devraient tous faire l'objet d'une évaluation, principalement au niveau de la classe, afin de répondre aux exigences budgétaires. Les enseignants en immersion indiquèrent qu'il faudrait développer des références critérielles concernant l'applicabilité de l'âge des élèves.

D'après les administrateurs de FLS, il faudrait publier les résultats de l'examen de compétence orale dans le rapport annuel du ministère en y ajoutant les notes obtenues par niveau, depuis le niveau débutant jusqu'au niveau supérieur pour chaque programme. Dans le rapport de 1999, les résultats étaient présentés sous les mentions « de base ou plus élevé » jusqu'à « avancé ou plus élevé ».

Question de recherche 3.6

Quelles sont les cinq questions clés auxquelles devrait répondre une évaluation du programme de FLS au niveau de l'école?

Cette question a été posée aux responsables du ministère, aux experts de l'extérieur, aux parents, aux élèves et aux enseignants du programme d'immersion, ainsi qu'aux administrateurs de FLS. Les répondants citèrent généralement en premier lieu la compétence des enseignants. Les experts de l'extérieur y ajoutèrent la connaissance de la pédagogie de la seconde langue et la nécessité d'évaluer l'expertise en ce domaine. Les administrateurs de FLS ajoutèrent de leur côté que les enseignants en FLS disposent de moyens de développement professionnel adéquats.

Le respect des principes relatifs au temps consacré aux tâches a aussi été signalé par tous les groupes. Ceux-ci jugèrent que cela représentait un aspect important de l'évaluation des programmes de FLS. Certains parents d'élèves du programme de base se demandèrent aussi s'il ne serait pas nécessaire d'allouer plus de temps à l'apprentissage en français au sein du programme de base.

Presque tous les groupes recommandèrent que des ressources et des méthodes adéquates soient mises à la disposition des élèves. Les parents des élèves en immersion indiquèrent plus souvent que cette question devrait faire l'objet d'une analyse plus fréquente pour le programme d'immersion et, dans un cas, les parents suggérèrent que l'on évalue le coût de ces ressources par élève. Les administrateurs de FLS mentionnèrent que les ressources disponibles pour le programme d'immersion sont équivalentes à celles attribuées au programme de base.

Les enseignants et les parents d'élèves du programme d'immersion indiquèrent fréquemment qu'il faudrait évaluer plus souvent la compétence des élèves aux niveaux de l'expression orale, de l'écriture et de la lecture.

Les parents des élèves du programme de base furent les seuls à recommander que l'on évalue les raisons pour lesquelles les parents choisissent un certain programme pour leurs enfants. Ils ont aussi recommandé que l'on procède à une évaluation du REE en se basant sur le niveau de compétence et sur la composition de la classe.

Les parents des élèves en programme d'immersion indiquèrent très souvent qu'il faudrait mesurer la compétence en français des élèves du Nouveau-Brunswick par rapport aux normes nationales et qu'il faudrait aussi mesurer l'importance des apports culturels. Ils ont décrit ces apports comme des interactions avec les francophones natifs telles que les excursions scolaires et les réunions avec les élèves francophones. En quelques occasions, les parents des élèves en immersion indiquèrent que la rétention de la langue française devrait faire l'objet d'une évaluation sous forme d'étude longitudinale.

Un expert mentionna qu'il faudrait évaluer les taux de rétention du français et que des mécanismes ont été instaurés pour s'assurer que si le retrait d'un élève du programme d'immersion est absolument nécessaire, ce retrait se fasse avec efficacité et de manière appropriée. Ce même expert était d'avis qu'il fallait s'intéresser au confort relatif des personnes qui supervisent les classes d'immersion.

Les parents des élèves en immersion répondirent souvent, de même que les enseignants en immersion, mais à un moindre degré, que la cohérence et la conformité du programme d'études font l'objet d'évaluations dans toute la province.

Question de recherche 3.7

Selon quelle fréquence devrait-on évaluer les élèves?

Les administrateurs de FLS et un responsable du ministère suggérèrent que l'on choisisse la 8^{e} et la 12^{e} années comme points d'évaluation des habiletés en expression orale, en lecture et en écriture. Les experts de l'extérieur et un autre fonctionnaire furent d'accord avec cette suggestion, mais proposèrent l'inclusion de la 5^{e} année dans les points d'évaluation. De leur côté, les enseignants suggérèrent que l'on évalue la compétence des élèves en français oral en 4^{e}, 8^{e}, 10^{e} et 12^{e} années. Il faut aussi se référer aux réponses à la question 3.4.

Question de recherche 3.8

À qui doit-on adresser les bulletins scolaires et pour quelle raison?

Ont répondu à cette question les responsables du ministère, les administrateurs de FLS, les enseignants en immersion et les parents des élèves des programmes d'immersion et de base.

Les répondants indiquèrent généralement que les bulletins devraient être adressés à une grande variété de parties intéressées. Ils ont cité notamment les parents, les enseignants et, à un moindre degré, les élèves et les responsables du ministère, parmi les personnes ou les groupes qui devraient recevoir les bulletins scolaires. Un responsable du ministère suggéra que toute personne chargée de l'attribution des ressources devrait être incluse dans cette liste. Un parent d'élève du programme de base proposa également le ministère des Finances, car il s'agit en fin de compte de l'organisme responsable du budget de la province, le ministère de l'Éducation étant plutôt responsable des résultats.

Dans presque tous les cas, la raison la plus souvent invoquée était que les résultats pouvaient servir de mécanisme de rétroaction, c'est-à-dire de mécanisme permettant d'analyser le programme d'études et d'y apporter les corrections nécessaires. Il faudrait inclure les élèves au niveau individuel afin qu'ils soient conscients de leurs points forts et de leurs points fables, et sachent où concentrer leurs efforts. Plusieurs groupes suggérèrent que l'on confie aux élèves la responsabilité de leur propre apprentissage.

Question de recherche 3.9

Qui devrait assumer l'obligation de rendre compte des résultats obtenus?

On a demandé aux experts de l'extérieur, aux administrateurs de FLS, aux enseignants et aux parents d'élèves en immersion de répondre à cette question.

Selon la majorité des répondants, l'efficacité des programmes éducatifs est une responsabilité partagée qui requière la coopération de toutes les parties concernées. Les répondants indiquèrent fréquemment que de nombreux groupes doivent partager cette obligation à divers degrés avec les enseignants et les administrateurs, tels que les directeurs d'école, les responsables du ministère et des districts. D'autres groupes, comme la New-Brunswick Teachers Association (association des enseignants et enseignantes du Nouveau-Brunswick), les parents et les élèves ont également été inclus dans les réponses.

À plusieurs reprises, les parents déclarèrent que ce sont les enseignants qui devraient avoir l'obligation de rendre compte de la conformité au programme et qu'il appartient au ministère de veiller à fournir les normes et les ressources nécessaires à son exécution.

Les administrateurs de FLS recommandèrent que, en plus des groupes mentionnés précédemment, on confie l'obligation de rendre compte des résultats à ceux qui ont les compétences et les pouvoirs nécessaires pour prendre des décisions.

Question 4 : « Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS? »

Question de recherche 4.1

Est-ce que les programmes d'évaluation actuels du ministère permettent d'évaluer les progrès réalisés en vue d'atteindre les objectifs spécifiques du programme?

Des répondants signalèrent que le système d'évaluation de la sixième année est le seul à avoir été mis en œuvre. Le ministère a créé un service à cet effet à la demande des ministères et des organismes du gouvernement – Ce service coûte un certain prix.

Question de recherche 4.2

Faudrait-il recourir plus souvent à l'évaluation provinciale?

Voir les réponses aux questions 3.4 et 3.7 :

Les administrateurs de FSL et les responsables du ministère furent d'avis que la 8e et la 12e années représentaient des points appropriés pour une évaluation des compétences en expression orale, en lecture et en écriture. Selon les experts de l'extérieur et un responsable du ministère, les compétences des élèves dans les mêmes matières devraient aussi être évaluées en 5e année. Quant aux enseignants, ils recommandèrent que l'évaluation de l'expression orale en français se fasse en 4e, en 8e, en 10e et en 12e années. (Se référer aussi aux autres réponses à la question 3.4.)

Question de recherche 4.3

Quel serait l'impact d'une plus grande fréquence des évaluations sur les ressources à mettre en œuvre?

Les réponses à cette question ont été assez vagues. Les administrateurs de FLS et les responsables du ministère mentionnèrent que des problèmes budgétaires avaient été à l'origine de l'abandon des programmes pilotes. On trouvait dans la réponse écrite des administrateurs la mention suivante au sujet des programmes de FLS : « ...ces programmes doivent recevoir toute l'attention qu'ils méritent et l'on doit y consacrer tout le temps nécessaire. »

Question de recherche 4.4

Est-ce que les programmes d'évaluation existants offrent aux enseignants des renseignements utiles leur permettant d'aider les élèves éprouvant des difficultés?

Cette question a été posée aux enseignants des programmes d'immersion et de base ainsi qu'aux responsables du ministère. Selon la réponse la plus fréquente, l'examen de compétence orale de douzième année aide à mesurer le succès d'ensemble relatif du programme, mais ne permet pas aux enseignants d'aider au niveau individuel les élèves qui éprouvent des difficultés. Les enseignants répondirent généralement que, pour les années d'immersion précoce, il n'existe pas de programmes d'évaluation officiels adéquats alors que c'est le moment où il est très important d'aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Certains enseignants indiquèrent que, bien qu'il n'existe pas de moyens d'évaluation officiels, ils savent intuitivement quels sont les aspects qui posent des problèmes aux élèves. Un groupe d'enseignants mentionna que des élèves ont dû attendre jusqu'à deux ans pour subir une évaluation de leur compétence. Dans d'autres cas, des parents, lassés d'attendre aussi longtemps, ont dû payer pour obtenir une évaluation privée. Un groupe d'enseignants en immersion fit remarquer qu'il existe une tendance croissante à inscrire les enfants ayant des besoins spéciaux au programme d'immersion, bien que ce programme ne dispose pas de toutes les ressources et de toutes les méthodes d'enseignement spécialisées nécessaires.

Question de recherche 4.5

Comment les programmes d'évaluation actuels aident-ils les enseignants dans leur travail?

Cette question a été posée aux responsables du ministère, aux enseignants en immersion et aux administrateurs de FLS.

Un responsable du ministère et plusieurs administrateurs parlèrent des évaluations provinciales officielles, tandis que les enseignants recommandèrent le recours à des évaluations en classe moins officielles basées sur la lecture des portefeuilles des élèves et sur les discussions tenues aux cours des réunions élèves-enseignants. Les administrateurs du ministère furent d'avis que l'examen de compétence orale aide les enseignants à se concentrer sur le développement des habiletés orales des élèves. Selon les enseignants, les évaluations de sixième année leur permettent d'évaluer les progrès des élèves et de faire les ajustements voulus. Tous les groupes d'enseignants répondirent que les évaluations en classe mentionnées précédemment aident les enseignants à découvrir les points qui méritent des efforts accrus à l'égard des élèves au niveau de la classe.

Question de recherche 4.6

Comment les programmes d'évaluation actuels aident-ils les élèves à se rendre compte de leurs difficultés d'apprentissage et à savoir dans quels domaines ils devraient concentrer leurs efforts?

Ont répondu à cette question les élèves des programmes d'immersion et de base, les responsables du ministère et les enseignants en immersion.

Les élèves et les enseignants des deux programmes répondirent le plus souvent que les évaluations en classe, telles que les notes d'ensemble, les réunions élèves-enseignants et l'auto-diagnostic de l'élève sont les moyens les plus efficaces de permettre aux élèves de mieux comprendre leurs difficultés et de savoir où concentrer leurs efforts. Tous les groupes mentionnèrent qu'il n'existait pas assez de programmes d'évaluation et presque tous que les évaluations actuelles sont inefficaces. Beaucoup de répondants étaient d'avis que l'examen de compétence orale de douzième année est trop tardif; il devrait y avoir un examen de compétence orale au milieu des études.

Question de recherche 4.7

Comment les renseignements recueillis grâce au programme d'évaluation actuel servent-ils à modifier les programme d'études et les moyens d'évaluation?

Les enseignants répondirent que l'examen de sixième année est parfois utile pour apprécier les compétences relatives des élèves et apporter les corrections voulues.

Question de recherche 4.8

De quels types d'évaluation dispose-t-on dans les autres systèmes d'enseignements de la langue seconde?

Dans beaucoup d'autres régions du pays on a fréquemment recours aux examens de compétence orale. Par exemple, la Nouvelle-Écosse et le Conseil scolaire d'Ottawa-Carlton font passer des examens de compétence orale aux élèves.

L'Alberta a recours à l'examen de lecture et d'écriture de 6e année que le Nouveau-Brunswick lui a acheté. L'Alberta fait aussi passer un examen de lecture et d'écriture aux élèves de neuvième année qui sont en immersion français.

Le Nouveau-Brunswick ne semble pas être à la remorque des autres provinces au niveau des examens de compétence en FLS.

Question de recherche 4.9

Serait-il facile ou difficile de faire appel à une plus grande diversité d'évaluations? Quel serait leur impact sur le ministère?

Les administrateurs de FLS et les responsables du ministère répondirent que, dans certains cas, le ministère a suspendu les programmes pilotes d'évaluation pour des raisons budgétaires. De plus, ils répondirent que les évaluations additionnelles coûtent cher et prennent beaucoup de temps.

Question de recherche 4.10

**Serait-il facile ou difficile de faire appel à une plus grande diversité d'évaluations? Quel serait leur impact sur les élèves?*

Les enseignants répondirent que, dans certains cas, les examens sont une cause de stress pour les élèves et pour eux-mêmes. De leur côté, les élèves répondirent généralement qu'un plus grand nombre d'examens de leurs compétences orales en français serait bénéfique et, dans certains cas, indiquèrent qu'il serait utile de leur faire passer un examen de français écrit en huitième année.

Question de recherche 4.11

**Serait-il facile ou difficile de faire appel à une plus grande diversité d'évaluations? Quel serait leur impact sur les enseignants?*

Les enseignants répondirent que, dans certains cas, les examens sont une cause de stress pour les élèves et pour eux-mêmes. On demande aux enseignants de noter les examens, ce qui leur cause un surcroît de travail. Quoi qu'il en soit, dans la plupart des cas, les enseignants trouvent qu'il faudrait augmenter le nombre d'évaluations.

Question de recherche 4.12

Quels sont les avantages et les inconvénients de faire passer des examens de lecture et d'écriture en français en 6e année?

Les groupes d'enseignants, les administrateurs de FLS et les responsables du ministère répondirent que le fait de permettre aux enseignants d'apporter des corrections appropriées fondées sur les résultats obtenus est un avantage. Parmi les inconvénients cités, ils ont mentionné le fait que l'examen est ciblé sur les élèves dont la langue maternelle est le français, ce qui ne leur apporte rien sur le plan de la rétroaction individuelle, bien qu'il s'agisse d'un bon moyen d'évaluation du système.

Question de recherche 4.13

Pour quelle raison ne faudrait-il pas faire passer au niveau de la classe des examens normalisés applicables à toute la province?

Question 5 : Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints?

Question de recherche 5.1

Dans chaque programme, combien d'élèves atteignent les objectifs?

Niveau	Année	Base	Immersion intermédiaire	Immersion précoce
Base ou plus élevé	94'-95'	92 %	99 %	100 %
	95'-96'	93 %	100 %	100 %
	96'-97'	95 %	100 %	100 %
	97'-98'	95 %	100 %	100 %
	98'-99'	96 %	100 %	100 %
Base plus ou plus élevé	94'-95'	70 %	88 %	100 %
	95'-96'	59 %	100 %	98 %
	96'-97'	64 %	96 %	100 %
	97'-98'	63 %	100 %	100 %
	98'-99'	70 %	100 %	100 %
Intermédiaire ou plus élevé*	94'-95'	30 %*	88 %	82 %
	95'-96'	21 %*	88 %	97 %
	96'-97'	25 %*	90 %	96 %
	97'-98'	22 %*	94 %	99 %
	98'-99'	25 %*	93 %	100 %
Intermédiaire plus ou plus élevé**	94'-95'	11	55 %*	82 %
	95'-96'	5 %	36 %*	83 %
	96'-97'	6 %	46 %*	83 %
	97'-98'	3 %	47 %*	84 %
	98'-99'	2 %	48 %*	81 %
Avancé ou plus élevé***	94'-95'	2 %	7 %	32 %*
	95'-96'	2 %	7 %	32 %*
	96'-97'	1 %	15 %	40 %*
	97'-98'	1 %	10 %	37 %*
	98'-99'	1 %	11 %	38 %*

*Indique un objectif de programme de base **Indique un objectif d'immersion intermédiaire ***Indique un objectif d'immersion précoce

Sur une période de cinq ans, les moyennes des élèves du programme de base ayant atteint leurs objectifs ont été les suivantes : Intermédiaire 25 %, d'immersion intermédiaire à intermédiaire plus 46 %, et d'immersion précoce à avancé plus 36 %. Un groupe d'experts de l'extérieur a recommandé que l'on abaisse les objectifs d'un demi-niveau, ce qui permettrait de faire passer à 65 % la proportion d'élèves du programme de base à base plus, à 91 % celui des élèves d'immersion intermédiaire à intermédiaire et à 83 % celui des élèves d'immersion précoce à intermédiaire plus.

Question de recherche 5.2

Est-ce que les moyens d'évaluation actuels mesurent le degré de succès obtenu à chaque niveau par rapport aux objectifs?

Les experts de l'extérieur étaient d'avis que seul l'examen de compétence oral de douzième année peut mesurer ce degré de succès. Nous n'avons pas trouvé de documents qui nous permettraient de croire qu'il existe d'autres objectifs à quelque niveau que ce soit.

Question de recherche 5.3

Est-ce que le fait que des élèves passent d'un programme à l'autre a un impact sur les résultats de l'évaluation courante?

Les responsables du ministère répondirent qu'ils ne savaient pas s'il y avait un impact ou bien croyaient qu'à un certain moment cette question avait semblé poser un problème. À titre de solution, on décida de mentionner que les élèves provenaient de familles francophones, si tel était le cas, lors de l'examen de compétence orale. Cela signifie que si l'élève passe d'un programme à un autre ou que s'il vient d'une famille bilingue où l'on parle français, il faut en tenir compte et classer les résultats dans une catégorie « autre ». Les répondants ont indiqué que cela permettrait de mieux savoir ce qui est appris par les élèves hors de l'école. Nous remarquons que le Rapport 1999 mentionne que les élèves issus des familles où l'on parle français à domicile sont exclus de la liste des résultats relatifs aux programmes de base, d'immersion précoce et d'immersion intermédiaire; il en est de même pour les élèves qui sont passés d'un programme d'immersion à un programme de base.

Question de recherche 5.4

Pour quelles raisons un grand nombre d'élèves sont-ils incapables d'atteindre les objectifs visés?

Les responsables du ministère et les enseignants en immersion à cette question en déclarant tous que les principes relatifs au temps consacré aux tâches de la directive 309 ne sont pas encore entièrement respectés. Un groupe d'enseignants répondit que, en raison d'un changement de l'horaire, on passait 60 minutes de moins par semaine à l'apprentissage du français au secondaire. Les répondants ont mentionnèrent aussi que l'enseignement en français au secondaire est déficient. Un groupe d'enseignants recommanda l'exclusion du français dans le programme semestriel au secondaire. Les groupes d'enseignants se demandèrent fréquemment quels motifs poussent les élèves, avec l'appui de leurs parents, à poursuivre leurs études en français. Un groupe d'enseignants a mentionné que le français devenait moins important pour les élèves et les parents, de sorte que, au secondaire, les mathématiques et les sciences viennent en priorité, parfois dès la huitième année (des élèves passent alors au programme de base pour y apprendre les mathématiques et les sciences en anglais).

Les deux groupes indiquèrent un peu moins fréquemment qu'il fallait se poser des questions sur la compétence en français des enseignants des programmes de FLS. Un groupe d'enseignants en immersion mentionna que les enseignants en immersion sont tentés d'œuvrer également au sein du programme de base où le comportement, la motivation et les connaissances des élèves sont différents de ceux des élèves du programme d'immersion. Cette situation est une cause de stress supplémentaire pour les enseignants.

Un responsable du ministère déclara que les résultats étaient bons et que, plus la directive 309 sera respectée, plus les résultats s'amélioreront.

Question de recherche 5.5

Quelles sont les informations disponibles à l'extérieur qui expliquent le faible taux de succès à l'examen de compétence orale?

Selon les experts de l'extérieur, on ne peut pas dire que le taux de succès est faible. D'après eux, il faudrait diminuer les attentes en ce sens et, pour cela, abaisser les objectifs d'un niveau et demi. Lorsque les objectifs ont été établis en 1994, on les considérait alors comme raisonnables. Il n'es pas déraisonnable de les ajuster de manière appropriée.

Question 6 : Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province?

Question de recherche 6.1

Quels sont les aspects positifs du programme d'enseignement de base et comment se présentent-ils?

Tous les groupes mentionnèrent divers aspects positifs du programme de base. En deux occasions, les représentants des CCPAD nous répondirent que le programme de base n'offrait aucun aspect positif. Les parents ont généralement répondu que ce programme présentait des aspects positifs en ce sens que les enfants peuvent apprendre dans leur langue maternelle tout en acquérant des notions de français élémentaires. Les groupes du CCPAD furent d'accord avec les parents, bien qu'à un moindre degré. Le CCPAD et les parents mentionnèrent aussi que le fait d'apprendre le français dans les classes élémentaires permet aux élèves intéressés de s'inscrire aux programmes d'immersion intermédiaire.

Ce n'est que dans quelques occasions que les divers groupes ont été d'accord et seulement sur certains points. Les parents et les administrateurs de FLS mentionnèrent que le programme de base permet aux parents de s'intéresser davantage aux travaux des enfants. Selon les administrateurs, il s'agit plutôt d'une perception, tandis que pour les parents il s'agit d'un avantage réel et vécu. Les membres de CPF et des parents répondirent que le programme de base offre des choix aux parents. Les groupes de parents firent remarquer que le programme de base offre des choix aux enfants qui ont des difficultés dans le programme d'immersion. Les membres de CPF indiquèrent que les parents anglophones ne veulent pas tous que leurs enfants soient éduqués en français. Les administrateurs de FLS et les membres de CPF ont tous deux l'impression que le personnel par tête est plus élevé dans le programme de base. Un groupe de membres du CCPAD était d'avis que, bien que cela soit théoriquement vrai, cela ne correspond pas à la réalité si l'on se fonde sur des conversations avec de nombreux enseignants et des administrateurs.

Bien qu'aucun autre groupe n'ait partagé cette opinion, plusieurs groupes de parents répondirent que le programme de base :

- Permet de sensibiliser les élèves à la culture française;
- Offre plus de possibilités aux élèves;
- Présente un programme d'études solide et à jour; et
- Semble permettre de mieux progresser dans les domaines des sciences et des mathématiques.

D'autres groupes de parents ont émis les opinions suivantes :

- Le programme d'enseignement de base s'adresse à tous les enfants;

- Les enseignants sont compétents;
- Les élèves subissent moins de stress;
- Le programme permet plus facilement d'apparier les élèves et les enseignants et de séparer certains élèves, car il existe généralement plus de classes dans le programme de base;
- Le programme permet aux élèves de se concentrer sur la matière enseignée, non sur l'apprentissage d'une nouvelle langue;
- Le programme permet à de nombreux élèves de s'inscrire à l'école locale plutôt qu'à une école régionale d'immersion en français parfois très éloignée; et
- Les élèves du programme de base ont plus de travaux à faire.

Les membres de CPF ont été les seuls à recommander davantage d'appui au programme de base de la part des directeurs et administrateurs d'écoles, bien que les administrateurs de FLS aient fait remarquer que bien des administrateurs d'écoles ont été éduqués en anglais et peuvent communiquer avec les enseignants du programme de base.

Question de recherche 6.2

Quels sont les aspects positifs du programme d'immersion et comment se présentent-ils?

Ont répondu à cette question les élèves du programme d'immersion, leurs parents et leurs enseignants ainsi que les représentants des CCPAD, les administrateurs de FLS et les membres de CPF. Ils ont tous mentionné que le fait de devenir bilingue ou d'acquérir des habiletés dans une seconde langue est un aspect positif du programme d'immersion. Plusieurs groupes firent ressortir les bons résultats obtenus par les élèves en immersion à l'ECO, comme l'indique le rapport annuel du ministère. Très fréquemment, et seulement à l'exception des membres de CPF, les groupes répondirent qu'une meilleure sensibilisation et une meilleure appréciation culturelles sont des aspects positifs du programme d'immersion. Pour mieux illustrer cette opinion, les élèves et les parents des régions où le français domine mentionnèrent que le programme d'immersion permet aux élèves de se confondre avec l'ensemble de la population.

Les élèves du programme d'immersion, leurs parents et leurs enseignants, ont presque toujours répondu que les élèves bilingues avaient de meilleures possibilités de trouver un emploi. Cette opinion fut corroborée par les administrateurs. Les représentants des CCPAD répondirent, mais moins souvent, que les meilleures possibilités d'emploi représentent un aspect positif. Les mêmes répondants ont fréquemment souligné que les élèves du programme d'immersion sont souvent plus sûrs d'eux-mêmes et plus fiers de leurs résultats. À l'exception des représentants des CCPAD, ils indiquèrent aussi que les élèves des classes d'immersion ont un meilleur comportement que ceux du programme de base et que l'immersion est plus stimulante pour les élèves.

D'autres aspects positifs ont été signalés occasionnellement et généralement par un ou deux groupes seulement, notamment :

- Les élèves du programme d'immersion, leurs parents et leurs enseignants sont d'avis que l'apprentissage du français favorise l'aptitude générale à apprendre. Les enseignants ont souligné que, selon le rapport annuel, les élèves du programme d'immersion obtiennent de meilleurs résultats;
- Les parents et les élèves sont d'avis qu'il est plus facile d'apprendre d'autres langues et d'autres matières si l'on apprend en même temps le français;
- Les élèves, les enseignants et les représentants des CCPAD sont d'avis que les élèves des classes d'immersion sont meilleurs;
- Selon les enseignants et les élèves, les élèves sont moins nombreux par classe en immersion;
- D'après les enseignants, les parents et les représentants des CCPAD, l'immersion favorise l'indépendance et la discipline chez les élèves;
- Selon un groupe d'enseignants et un président de CCPAD, on trouve des enseignants plus jeunes et plus énergiques en immersion;
- D'après les enseignants et les élèves, l'immersion crée un environnement d'apprentissage « amusant » et plus actif; et
- Des parents et des administrateurs de FLS ont mentionné que le bilinguisme favorise l'économie et fait du Nouveau-Brunswick une destination touristique attrayante.

Les enseignants ont fréquemment indiqué que la participation des parents aux réunions et aux activités scolaires est plus importante chez les parents des élèves en immersion et que les élèves sont plus motivés lorsque leurs parents s'intéressent à ce qu'ils font.

Question de recherche 6.3

Quels sont les aspects négatifs du programme de base et comment se présentent-ils?

On a demandé aux élèves du programme de base, à leurs parents et à leurs enseignants, ainsi qu'aux représentants des CCPAD et aux membres de CPF, d'indiquer quels sont les aspects négatifs du programme de base.

Selon la perception la plus fréquente et la plus générale, on trouve davantage d'élèves ayant des besoins spéciaux et présentant des problèmes de comportement dans les classes du programme de base. Cette opinion est très souvent partagée par les parents, les enseignants et les membres des CCPAD, mais moins souvent par les élèves. Des enseignants et des parents ont comparé le nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux dans les deux programmes et ont cité en exemple certaines écoles. Les enseignants ont également souligné que les cas d'enfants ayant des besoins spéciaux sont plus graves dans le programme de base. Il a aussi été dit par les mêmes groupes, mais moins fréquemment, que l'on trouve une plus grande diversité

d'élèves dans le programme de base. Les groupes d'enseignants étaient d'avis que le regroupement selon les aptitudes se réalise au moment où les meilleurs élèves passent en immersion. Selon un groupe d'enseignants, beaucoup de parents d'enfants ayant des besoins spéciaux inscrivent leurs enfants au programme de base parce que le programme d'immersion ne semble pas répondre adéquatement aux besoins des élèves en salle de classe.

En quelques occasions, les enseignants, les membres de CPF et les administrateurs de FLS indiquèrent que les enseignants du programme de base en français n'avaient pas toujours le niveau de compétence en français requis.

Les parents ont plusieurs fois répété que le nombre d'élèves par classe du programme de base est plus élevé, ce qui a été parfois confirmé par les enseignants. Les enseignants, les parents et les représentants des CCPAD ont aussi indiqué qu'il existe un certain « élitisme », en ce sens que les élèves provenant de milieux socio-économiques plus favorisés et qui disposent à la maison d'une structure d'appui positive passent plus régulièrement dans le programme d'immersion.

Dans la foulée des observations précédentes, les mêmes groupes firent un certain nombre de constats négatifs indirects, notamment :

- Les parents ont fréquemment signalé que les élèves plus faibles suivent le programme de base et les enseignants ont ajouté que le regroupement amène les élèves moins intéressés par les études à passer au programme de base;
- Selon les parents, un stigma négatif est attaché au programme de base;
- On s'inquiète aussi du déséquilibre entre les sexes, car plus de garçons que de filles sont inscrits au programme de base (ce qui est confirmé dans le tableau ci-dessous);
- Les parents et les élèves ont indiqué que les élèves les plus doués ne trouvent pas le programme de base suffisamment stimulant;
- Les membres des CCPAD et des parents pensent que les enseignants et les élèves du programme de base ont des attentes d'un niveau moins élevé;
- Selon les parents et les représentants des CCPAD, le programme d'études en vigueur dans la province est incohérent; et
- Les parents ont signalé qu'il n'y a pas assez de ressources pour les enfants ayant des besoins spéciaux inscrits au programme de base.

Pourcentages filles-garçons1999 – dans le système anglophone versus les programmes d'immersion

	% d'élèves en immersion (selon le sexe)	Population étudiante totale (selon le sexe)
filles	55 %	43,8 %
garçons	45 %	56,2 %
total	100 %	100 %

Source: Statistiques sommaires de l'année scolaire 1999-2000 préparées par le service de politique et de planification du ministère de l'Éducation.

Selon les parents, les élèves, les membres des CCPAD et les administrateurs de FLS, le temps consacré à l'étude du français dans le programme de base est insuffisant, principalement au secondaire. Les représentants des CCPAD concentrèrent leurs remarques sur le manque de compétence orale en français des élèves. Cela est dû ou bien au système semestriel pendant lequel les élèves passent un semestre par an à apprendre le français ou au choix de cours entre le français et d'autres matières jugées plus importantes.

D'après les administrateurs de FLS, les membres de CPF et les élèves, de nombreux élèves du programme de base sont peu intéressés à apprendre le français. Selon les membres de CPF et les administrateurs, cela est encore plus évident aux niveaux des écoles intermédiaires et secondaires. D'après ces derniers groupes, cette attitude dériverait du fait que les parents ont une opinion négative à l'égard du français ou du bilinguisme. Ils ont aussi fait remarquer que les élèves du programme de base n'ont pas besoin de réussir à l'examen de français des 9e et 10e années si la moyenne de leurs notes est de 60 %. Les membres de CPF ont été les seuls à ajouter que certains enseignants de français du programme de base ont une attitude négative à l'égard du français et que cela se reflète sur les élèves.

Les élèves ont été les seuls (au cours d'un débat) à faire remarquer qu'il est difficile d'offrir le programme d'immersion dans les zones rurales de la province.

À part les exceptions mentionnées, peu de preuves empiriques ont été fournies. La plupart des opinions avaient un caractère anecdotique basé sur l'expérience acquise en classe ou sur des discussions.

Question de recherche 6.4

Quels sont les aspects négatifs du programme d'immersion et comment se présentent-ils?

Cette question a été posée aux élèves du programme d'immersion, à leurs parents et enseignants, aux représentants des CCPAD, aux membres de CPF et aux administrateurs de FLS. Les réponses furent

variées. De nombreux groupes ne manifestèrent pas de désaccord avec certaines positions, tout simplement parce que ces sujets n'ont pas été abordés lors des discussions.

Les parents, les enseignants et les administrateurs de FLS furent fréquemment d'avis que le programme d'immersion manque de ressources et de méthodes. Fait intéressant, plus de parents et d'enseignants ont signalé que le regroupement selon les aptitudes résultait parfois du manque de ressources pour s'occuper des enfants ayant des besoins spéciaux.

Quelques groupes de parents, d'élèves et d'enseignants répondirent qu'il existe une distinction trop marquée entre les programmes d'immersion et de base. Par exemple, les élèves ont souligné qu'ils sont souvent séparés de leurs amis. De leur côté, les enseignants ont indiqué que les élèves du programme d'immersion demeurent ensemble année après année et qu'ils ne peuvent donc pas lier de nouvelles amitiés.

De nombreux groupes répondirent que la prestation de cours en français est insuffisante au secondaire pour les élèves du programme d'immersion et que leur compétence en français diminue à partir de la 9^{e}année. Plusieurs groupes d'élèves, un groupe de parents, des enseignants et des représentants des CCPAD soulignèrent aussi ce point faible du programme d'immersion.

Certains groupes de parents, des enseignants et des élèves ont l'impression que les habiletés des élèves du programme d'immersion en mathématiques et en anglais ne sont pas aussi bonnes que celles des élèves du programme de base. Selon certains parents, il s'agit uniquement d'une perception, non d'une réalité. Plusieurs groupes d'élèves firent remarquer que le programme d'enseignement en anglais n'est pas aussi poussé en immersion et que la transition aux programmes de mathématiques et de sciences de 9^{e} année est parfois difficile.

Plusieurs groupes d'élèves ont donné leurs opinions concernant la compétence des enseignants en certaines matières ou en français. Les administrateurs de FLS ont eux aussi remarqué que la compétence en français de certains enseignants était insuffisante; cela serait dû à la pression exercée sur les administrateurs et au non respect de la directive 309. Les parents, les élèves et les enseignants émirent l'opinion que les enseignants manquent de compétence, surtout en milieu rural.

Selon les parents, les élèves et les enseignants, les ressources en français (par exemple, les livres) sont insuffisantes. En outre, un groupe d'élèves mentionna que la qualité des livres rédigés en français était plutôt médiocre.
Selon les administrateurs de FLS et les membres de CPF, plusieurs idées fausses au sujet du programme d'immersion constituent des aspects négatifs de ce programme. Ces groupes ont fait remarquer que bien des

gens croient que l'immersion est destinée aux élèves provenant de familles économiquement plus favorisées, mais ont cité les recherches de Holobow, Chartrand et Lambert selon lesquelles les statistiques ne font pas ressortir de différences notables à l'appui de ce point de vue. Les administrateurs de FLS ont aussi indiqué que Margaret Bruck et Fred Genesee ont présenté des études montrant que les élèves dont le quotient intellectuel moyen est inférieur ou qui ont des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage ont tendance à obtenir des niveaux de rendement égaux dans l'un ou l'autre programme, à condition qu'on leur offre un appui similaire dans les deux programmes pour résoudre leurs problèmes.

Voici quelles réponses ont été données par des groupes uniques au sujet de questions diverses :

- D'après un groupe d'enseignants, il faudrait en priorité que les élèves du programme d'immersion apprennent la langue et la culture françaises, mais les parents sont plus intéressés par l'anglais, les mathématiques et les sciences;
- Selon un autre groupe d'enseignants, le fait que des groupes d'intérêt aient fait des pressions en faveur de l'immersion a eu un impact négatif sur le programme de base;
- Les enseignants doivent répondre à un « défi » : que faire des élèves médiocres en immersion?
- Selon certains enseignants, l'immersion est devenue un problème politique qui n'a rien à voir avec le désir des élèves d'apprendre une seconde langue; et
- Pour certains parents, dans le programme d'immersion, on incite davantage les élèves à obtenir de bons résultats.

Question de recherche 6.5

Quelles sont vos perceptions au sujet des conditions qui prévalent dans les salles de classe du programme de base créées par le programme d'immersion? Sur quoi basez-vous ces perceptions?

Ont répondu à cette question de recherche les élèves du programme de base, leurs parents, leurs enseignants, les représentants des CCPAD, les membres de CPF et les administrateurs de FLS.

Selon les enseignants, les parents, les représentants des CCPAD et quelques élèves, ce sont les perceptions relatives au plus grand nombre de problèmes de comportement et au pourcentage plus élevé d'enfants ayant des besoins spéciaux. Parallèlement, les membres de CPF et les administrateurs répondirent que le programme de base est le seul programme à offrir un appui sous forme de méthodes et de ressources spécialisées. C'est pour cette raison que les parents choisissent le programme de base lorsqu'ils s'inquiètent au sujet des possibilités pour leurs enfants de recevoir l'aide dont ils ont besoin. Un groupe de parents a émis la même opinion.

Voici, selon les enseignants, les parents et les élèves, quelques symptômes du haut degré de problèmes de comportement et de besoins spéciaux que l'on trouve chez les élèves du programme de base :

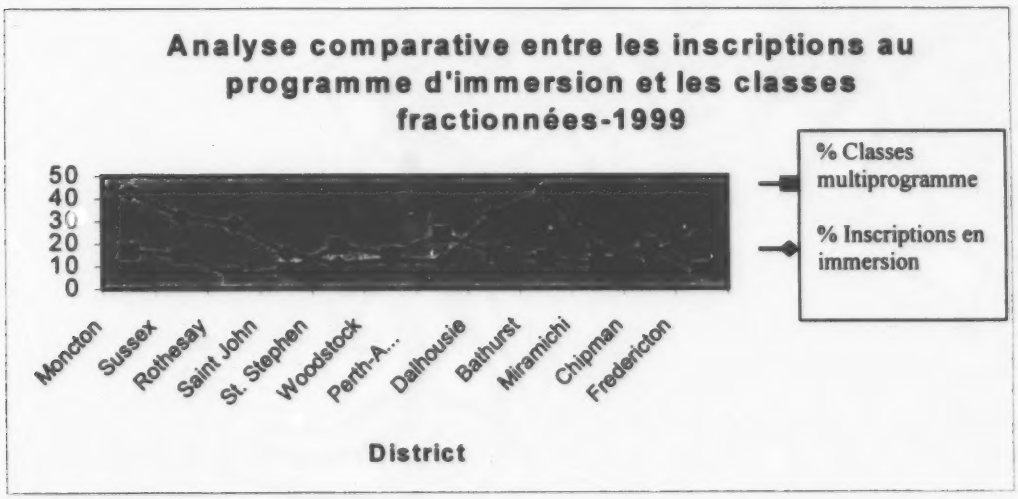
- Les enseignants passent une grande partie de leur temps à éduquer un petit nombre d'élèves;
- Les élèves les plus doués du programme de base ne sont pas stimulés; et
- Dans un cas, les élèves du programme de base ont signalé qu'ils sont « traités différemment »; par ailleurs, les parents ont plus fréquemment indiqué que les enfants du programme de base souffrent d'un manque d'estime de soi.

D'après plusieurs groupes d'élèves et un groupe de représentants des CCPAD, le programme d'immersion n'a pas d'impact sur le programme de base. Des groupes d'enseignants et de parents furent d'avis que le nombre d'élèves par classe était plus important, tandis qu'un autre groupe le trouvait moins important en raison de la création du programme d'immersion.

Les administrateurs de FLS et les membres de CPF furent les seuls à répondre que l'envie et l'animosité ont été les causes du succès du programme d'immersion.

Quelques groupes ont indiqué que la mise en place de programmes multiples a favorisé le fractionnement des classes. Le tableau ci-dessous qui montre les inscriptions en immersion et le nombre de classes combinées par district n'indique pas de manière conclusive une possibilité de corrélation.

Légende du graphique : Analyse comparative entre les inscriptions en immersion et les classe fractionnées
Classes combinées Inscriptions en immersion District



Dans leur ensemble, les inscriptions ont diminué de 1 % en moyenne par année, alors que pendant la même période les inscriptions en immersion augmentaient. Le nombre de classes fractionnées est passé de 194 en 1988 à 248 en 1992 et à 329 en 1998.

Question de recherche 6.6

Quelles sont vos perceptions au sujet des conditions qui prévalent dans les salles de classe du programme d'immersion créées par ce programme? Sur quoi basez-vous ces perceptions?

Cette question a été posée aux enseignants du programme d'immersion, aux parents, aux représentants des CCPAD, aux membres de CPF et aux administrateurs de FLS. Ces groupes ont généralement été d'accord dans leurs réponses que nous résumons ci-dessous.

La constatation la plus générale est que le programme d'immersion ne dispose pas de soutien adéquat en matière de ressources et de méthodes. Cette opinion émane d'un groupe de représentants des CCPAD, des membres de CPF, d'un enseignant et de deux groupes de parents.

Les enseignants, les parents et les représentants des CCPAD répondirent plus fréquemment qu'ils percevaient dans les classes d'immersion moins de problèmes de comportement, des élèves plus doués et motivés, et moins d'élèves ayant des besoins spéciaux que dans les classes du programme de base. Ces groupes ont parfois indiqué que la distinction est plus grande entre les élèves du programme de base et ceux du programme d'immersion intermédiaire qu'elle ne l'est avec les élèves du programme d'immersion précoce. Selon deux groupes d'enseignants, les élèves du programme d'immersion forment une élite et ont probablement des parents de milieux aisés. Un représentant des CCPAD s'est déclaré en désaccord avec perception; selon lui, si l'immersion est un programme élitiste, c'est parce que l'administration l'a voulu ainsi en raison du manque d'appui au programme d'immersion.

D'après les enseignants et les parents, le nombre d'élèves par classe est souvent plus petit en immersion, mais un groupe de parents a trouvé qu'il était plus élevé.

Un groupe de parents et le président des CCPAD répondirent qu'il n'y avait pas de différences entre les nombres d'élèves par classe des programmes de base et d'immersion.

Selon un groupe de parents, les membres de CPF et les administrateurs de FLS, les salles de classe du programme d'immersion constituent un environnement d'apprentissage plus actif.

En quelques occasions et d'après un groupe seulement, les constatations suivantes ont été formulées :

- Selon un groupe d'enseignants, la multiplicité des programmes entraîne la création de plus de classes combinées;
- Selon un autre groupe d'enseignants, le programme d'immersion offre davantage d'excursions scolaires et d'activités enrichissantes;

- Un groupe de parents a mentionné que les enseignants du programme d'immersion ne sont pas tous compétents en anglais, alors que d'autres ne le sont pas en français.; plusieurs groupes de parents ont déclaré que bien des enseignants ne sont pas assez compétents en français; et
- Les enseignants ont indiqué à plusieurs reprises avoir l'impression que les élèves ont des attentes plus élevées et sont plus exigeants au point de vue rendement, ce qui accroît la pression sur le personnel enseignant du programme d'immersion.

La plupart des réponses étaient basées sur des opinions; des chiffres hypothétiques ont été mentionnés par les enseignants pour décrire le déséquilibre dû à la présence d'élèves très doués dans le programme d'immersion.

Question de recherche 6.7

Jusqu'à quel point est-ce que le regroupement selon les aptitudes amène les meilleurs élèves à passer au programme d'immersion? Quels sont les arguments à l'appui de votre opinion?

La plupart des répondants, depuis les parents d'élèves inscrits aux deux programmes jusqu'aux enseignants et aux représentants des CCPAD, répondirent que le regroupement selon les aptitudes se fait aussi bien au niveau précoce qu'au niveau intermédiaire du programme d'immersion. Les mêmes groupes indiquèrent, mais moins fréquemment, que c'est au niveau intermédiaire que le regroupement selon les aptitudes est le plus évident. Les enseignants du programme d'immersion ont aussi répondu que le regroupement selon les aptitudes est évident à chaque étape, mais encore plus au niveau intermédiaire.

Dans certains cas, les répondants dirent que ce sont les élèves qui choisissent leur programme, mais la majorité des groupes déclara que ce sont les parents, les enseignants et les administrateurs qui choisissent un programme plutôt qu'un autre. Les parents des élèves du programme de base répondirent généralement que ce sont les parents qui font le choix à l'étape de l'immersion précoce, mais qu'un plus grand nombre d'intervenants participent aux décisions au niveau de l'immersion intermédiaire. Selon un groupe de parents d'élèves en immersion et un nombre égal d'enseignants en immersion, il n'y a pas de regroupement selon les aptitudes à quelque niveau que ce soit, mais tous les parents ont la possibilité de choisir le programme qu'ils désirent pour leurs enfants.

Il est intéressant de noter que, selon un groupe d'enseignants du programme de base, le regroupement selon les aptitudes est actuellement plus fréquent. Par contre, d'après deux enseignants, le regroupement selon les aptitudes n'est plus aussi fréquente qu'elle l'était et s'est stabilisée.

Les administrateurs de FLS, les membres de CPF et un groupe d'enseignants de chaque programme ont répondu que si le programme d'immersion disposait de plus de soutien en matière de ressources et de méthodes, la participation à ce programme serait encore plus importante et les divisions socio-économiques s'atténueraient. Selon plusieurs groupes d'enseignants du programme d'immersion, il existe une corrélation entre le statut socio-économique plus favorisé et la positivité de la structure de soutien familial des élèves du programme d'immersion; cette corrélation s'applique aussi au nombre d'inscriptions à ce programme. D'après un groupe seulement de parents d'élèves du programme d'immersion, les élèves de ce programme bénéficient d'un milieu familial plus positif.

Un groupe de parents d'élèves en immersion, des enseignants, des représentants des CCPAD, des membres de CPF et les administrateurs de FLS ont répondu que le programme d'immersion intermédiaire attire les élèves plus motivés prêts à suivre un programme plus stimulant.

Cette question et la question 6 ont été celles qui ont suscité le plus de réponses écrites et orales en dehors des discussions générales. Selon la réponse cérite de la NBTA, « de très nombreux » enseignants étaient d'avis que les salles de classe du programme de base ont un « taux beaucoup trop élevé d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes d'études et de comportement ». Selon la majorité des répondants, le regroupement selon les aptitudes se produit lorsque « les élèves les plus doués » s'inscrivent au programme d'immersion, principalement en immersion intermédiaire.

Question de recherche 6.9

Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant au programme d'immersion en français?

On a demandé aux parents des élèves du programme d'immersion pourquoi ils avaient choisi ce programme pour leurs enfants. Beaucoup répondirent que c'est parce que les personnes bilingues sont plus susceptibles de trouver un emploi. Un nombre égal de parents déclara que ce choix permettait aux enfants d'apprendre dans un milieu plus stimulant. Presque autant de parents répondirent que c'était la situation en salle de classe qui expliquait leur décision. Pour beaucoup d'autres parents, l'exposition à la culture française et son appréciation ont motivé ce choix. Quelques répondants déclarèrent que dans leur région du Nouveau-Brunswick, il est socialement plus intéressant d'être bilingue. Enfin, d'autres répondirent avoir été conseillés en ce sens par un enseignant.

Question de recherche 6.10

Quelle est le nombre moyen d'élèves par classe dans chaque programme d'immersion?

Inscriptions en 11e et 12e années (1999-2000)		
District	Nombre moyen d'élèves par classe en immersion (11e et 12e)	Nombre moyen d'élèves par classe en programme de base (11e et 12e)
02	24,45	19.44
04	21,73	16,43
06	20.42	18.56
08	19,64	19,64
10	22.25	15.87
12	21,83	16,73
13	11.83	15.35
14	24,43	18,55
15	27,63	21,83
16	24,33	19,63
17	21,30	19,95
18	28,35	22,04
Moyenne totale	22,35	18,67

École		Année								
District		M	01	02	03	04	05	06	07	08
02 -	Moncton	0,0	22,0	22,4	23,0	23,6	24,3	24,5	18,6	18,4
04 -	Sussex	25,0	20,4	24.3,	23,2	26,3	28,3	22,9	30,1	25,8
06 -	Rothesay	0,0	21,1	23,4	27,4	23,8	24,7	24,1	23,5	25,2
08 -	Saint John	0,0	20,8	25,2	29,8	29,1	22,3	28,6	25,3	26,6
10 -	St. Stephen	0,0	25,0	18,0	16,0	19,0	0,0	20,7	26,5	25,0
12 -	Woodstock	0,0	22,0	22,5	0,0	0,0	0,0	28,2	30,0	18,8
13 -	Perth-Andover	0,0	20,1	21,9	26,5	22,7	20,5	22,3	26,2	23,7
14 -	Dalhousie	25,0	22,0	23,0	22,3	17,3	24,0	20,0	20,4	17,6
15 -	Bathurst	0,0	22,5	26,0	26,0	30,0	25,7	19,5	23,7	23,7
16 -	Miramichi	0,0	28,3	22,0	23,7	19,8	31,5	26,3	21,8	28,0
17 -	Chipman	0,0	20,8	22,3	27,1	24,3	25,2	30,2	28,8	26,8
18 -	Fredericton	0,0	20,1	21,6	22,6	22,8	21,3	26,9	29,6	20,6
Total		**25,0**	**21,6**	**23,7**	**25,6**	**24,9**	**24,6**	**26,6**	**26,1**	**24,2**

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 24,7.

Question de recherche 6.11

Quel est le nombre moyen d'élèves par classe dans le programme de base en langue anglaise?

École		Année								
District		M	01	02	03	04	05	06	07	08
02 -	Moncton	20,2	18,8	20,7	23,8	23,5	24,7	24,1	16,7	18,3
04 -	Sussex	20,1	22,7	22,2	23,9	24,7	27,1	28,4	31,2	25,9
06 -	Rothesay	21,7	22,1	22,5	25,3	25,3	26,2	25,7	27,3	26,0
08 -	Saint John	20,5	21,1	23,2	24,0	25,4	24,8	25,1	25,3	26,0
10 -	St. Stephen	19,4	21,6	22,4	22,4	23,6	23,7	24,4	24,6	23,9
12 -	Woodstock	22,0	21,3	24,2	25,2	25,2	25,9	24,1	27,8	27,2
13 -	Perth-Andover	20,6	21,1	21,7	23,3	22,4	21,8	24,8	24,8	22,0
14 -	Dalhousie	22,4	24,2	27,2	25,5	22,2	22,9	18,8	22,2	19,1
15 -	Bathurst	20,9	24,2	20,8	22,1	22,8	25,1	25,5	21,3	19,0
16 -	Miramichi	18,5	20,6	21,0	23,8	26,0	25,3	23,8	25,6	27,7
17 -	Chipman	21,0	22,4	22,8	25,7	26,5	25,4	24,3	26,0	26,0
18 -	Fredericton	20,7	20,0	22,9	24,9	24,2	25,2	26,1	27,4	22,1
Total		**21,2**	**22,7**	**24,4**	**26,0**	**26,8**	**26,5**	**25,3**	**25,2**	**24,0**

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 25,1.

Question de recherche 6.13

Quel est le nombre moyen d'années d'expérience des enseignants du programme d'immersion? Et quel est celui des enseignants du programme de base?

Dans un échantillon de 5 099 enseignants, l'âge moyen était de 42,78 ans et le nombre moyen d'années d'expérience de 14,99 ans. Chez 304 enseignants du programme d'immersion en français, l'âge moyen était de 38,19 ans et l'expérience moyenne de 11,23 ans.

Question de recherche 6.14

Quelle est la définition du terme « élève ayant des besoins spéciaux »?

Selon la *Loi sur l'Éducation*, de février 1997 «…les particularités de comportement, de communication, intellectuelles, physiques, de perception ou les particularités multiples d'une personne retardent son développement en matière d'éducation de façon à rendre nécessaire, selon le directeur de l'éducation, la mise en place d'un programme d'adaptation scolaire... » et... « lorsque cet élève n'est pas en mesure de recevoir un service en un programme d'adaptation scolaire dans une école en raison

(a) d'un état de santé précaire, d'une hospitalisation ou d'une convalescence, ou

(b) d'une condition ou de besoins nécessitant des soins qui ne peuvent être offerts adéquatement en milieu scolaire »

Question de recherche 6.15

Quelles sont les conditions qui prévalent le plus fréquemment en matière de LS dans les régions similaires au N.-B.?

Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue, ce qui la rend unique sur ce plan au Canada. Il existe d'autres régions où il est possible d'entrer en immersion à différents moments. Le Nouveau-Brunswick offre les meilleures politiques à l'égard des enfants anglophones. Selon des observateurs de l'extérieur, les avantages d'une éducation bilingue, en dehors de faciliter la recherche d'un emploi, ne font pas l'objet d'une publicité suffisante.

Selon une étude réalisée en 1998 concernant l'immersion, le Conseil scolaire Ottawa-Carlton présente une situation similaire.

Annexe B – Échelle de compétence orale en langue seconde – Nouveau-Brunswick

(Source: site Web de la province du Nouveau-Brunswick)

L'objectif du **programme de français de base** est de développer chez les étudiants et étudiantes un degré de compétence dans la seconde langue officielle équivalent au niveau Intermédiaire de l'échelle de compétence en langue seconde du Nouveau-Brunswick (composante orale).

L'objectif du **programme d'immersion française précoce** est de développer chez les étudiants et étudiantes un degré de compétence dans la seconde langue officielle équivalent au niveau Avancé de l'échelle de compétence en langue seconde du Nouveau-Brunswick (toutes les composantes).

L'objectif du **programme d'immersion française intermédiaire** est de développer chez les étudiants et étudiantes un degré de compétence dans la seconde langue officielle équivalent au niveau Intermédiaire Plus de l'échelle de compétence en langue seconde du Nouveau-Brunswick (toutes les composantes)

BASE :

Peut satisfaire les besoins de courtoisie minimale et participer à une simple conversation face à face sur des sujets familiers. Les composantes de la lecture incluent l'aptitude à comprendre les idées principales et les mots clés concernant les sujets familiers. Peut rédiger des textes exprimant des besoins et des idées de manière peu développée.

INTERMÉDIAIRE :

Peut satisfaire les besoins de vie sociale quotidiens et les besoins de travail limités. Peut se tirer d'affaires dans des interactions de travail dont la portée est limitée. En de tâches plus subtiles liées au travail, l'usage de la langue gêne généralement le locuteur natif. Fait preuve d'assurance, tout en éprouvant des difficultés, dans la plupart des situations de vie sociale dont, entre autres, les présentations et les conversations à bâtons rompus portant sur l'actualité, le travail, la famille et les renseignements personnels; peut suivre la plupart des conversations portant sur des sujets non techniques, c'est-à-dire qui ne requièrent aucune connaissance particulière, mais a de la difficulté à comprendre les locuteurs natifs dans des situations qui demandent des connaissances spécialisées ou subtiles; les énoncés sont peu cohésifs; la structure linguistique est

normalement peu compliquée et n'est pas tout à fait contrôlée; les erreurs sont fréquentes. L'usage du vocabulaire dans des énoncés à hautes fréquences est juste, mais souvent insolite ou imprécis ailleurs.

INTERMÉDIAIRE PLUS :

Peut satisfaire la plupart des besoins de travail avec un usage de la langue qui est souvent, mais pas toujours, acceptable et efficace. Démontre une assez grande habileté à communiquer efficacement sur des sujets portant sur des intérêts particuliers et des domaines de spécialisation. Fait souvent preuve d'aisance, mais la capacité d'utiliser la langue efficacement se détériore lorsque sous pression ou face à des contraintes. Démontre souvent une forte compétence en grammaire ou en vocabulaire, mais pas les deux. La compréhension du discours du locuteur natif est presque complète. Peut avoir besoin de l'aide d'un locuteur natif pour expliquer des allusions culturelles ou locales. Le locuteur natif considère souvent que les idées sont mal exprimées, que les références aux personnes, au temps et à l'espace sont erronées ou mal à propos, si ce n'est pas incorrect.

AVANCÉ :

Peut parler la langue avec suffisamment de précision syntaxique et lexicale pour prendre vraiment part à des conversations formelles et informelles portant sur des sujets pratiques, sociaux et professionnels. Néanmoins, l'usage de la langue dans les domaines professionnels se limite généralement au connu et/ou aux conventions internationales. Le discours est cohésif. L'utilisation de la langue est acceptable, toutefois elle comporte certaines imperfections, mais les erreurs n'empêchent presque jamais la compréhension et gênent rarement le locuteur natif. Les structures et le vocabulaire sont agencés de sorte que le message est exprimé avec précision. Parle avec aisance et comble les moments de silence de manière adéquate. La compréhension du discours d'un locuteur natif s'exprimant en dialecte standard au rythme normal est presque tout à fait complète. Les allusions culturelles, les proverbes, les nuances et les tournures idiomatiques ne sont pas parfaitement compris, mais la conversation peut suivre son cours normalement. Accent étranger parfois marqué; les sons particuliers sont corrects, mais l'intonation, l'accentuation et la hauteur font parfois défaut.

SUPÉRIEUR :

Parle sans effort et de façon ordonnée; peut parler la langue avec beaucoup d'efficacité, de fiabilité et de précision, mais n'est pas normalement considéré comme un locuteur natif. Les composantes de la lecture sont l'aptitude à comprendre la plupart des documents portant sur des sujets concrets et abstraits (familiers et non familiers). Peut aussi rédiger un texte qui est toujours approprié quant à son but et aux personnes auxquelles il est destiné.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK

ÉVALUATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU N.-B

RECOMMANDATIONS

LE 15 SEPTEMBRE, 2000

PRICEWATERHOUSECOOPERS LLP
SAINT JOHN, NB
E2L 4B9

Évaluation du programme de français langue seconde au N.-B.

Nous avons préparé et présentons maintenant aux fins de considération des recommandations propres à chaque question sur laquelle cette évaluation portait ainsi qu'un certain nombre de recommandations qui touchent plusieurs questions à la fois.

Dans nos recommandations, nous avons pris en considération l'important besoin pour le ministère de l'Éducation d'offrir un milieu stable pour les élèves, les enseignants et les administrateurs du programme actuel.

Recommandations ayant trait à la question 1 : Quelle est l'organisation la plus efficace pour le programme de français langue seconde (FLS) qu'on pourrait utiliser pour atteindre les objectifs de l'enseignement du FLS au Nouveau-Brunswick?

Nous recommandons que les responsables au ministère de l'Éducation prennent les mesures nécessaires pour conserver le plus grand nombre de conditions possibles pour les caractéristiques concernant le point d'entrée dans le programme actuel. En particulier, nous recommandons de maintenir à la fois l'immersion précoce et l'immersion intermédiaire.

Il ne faudrait pas interpréter notre recommandation comme étant en fait une recommandation de maintenir ou de ne pas maintenir les points d'entrée qui existent actuellement (première et sixième année). Le Ministère peut, à un moment donné, devoir relever des défis qui l'empêcheront d'offrir l'entrée à ces niveaux précis. Un tel défi peut être des contraintes financières comme celles que le gouvernement connaît actuellement et prévoit pour l'avenir. Un résultat de ces contraintes pourrait être des restrictions pour les programmes du secteur public.

Plutôt, notre recommandation vise à souligner les avantages évidents et l'appui répandu que nous avons remarqué pour l'immersion précoce en gardant quand même la possibilité de permettre l'immersion intermédiaire.

Nous recommandons d'accroître le temps consacré aux activités axées sur les tâches, surtout celles visant à améliorer les compétences orales à la fois dans le programme de base et le programme d'immersion. Ce sont les parties du programme de FLS où il était généralement perçu que des améliorations étaient nécessaires. Ces améliorations au programme de FLS pourraient aider à augmenter le taux de rétention des élèves jusqu'à la douzième année et à améliorer les résultats à l'examen de compétence orale administré par le Ministère.

Recommandation ayant trait à la question 2 : Est-ce qu'il existe des options viables en ce qui concerne les points d'entrée et l'efficacité par rapport aux coûts pour les programmes actuels afin d'améliorer les compétences en FLS de chaque élève?

Diverses conditions, surtout celles relatives à la conjoncture économique, peuvent survenir et exiger l'adaptation du programme de FSL. Dans de telles circonstances, nous recommandons d'envisager sérieusement la possibilité de points d'entrée en troisième et sixième année comme il est décrit dans l'option 1, que nous avons évaluée, ainsi que les dispositions concernant le FLS dans le programme de base tel qu'il est décrit dans l'option 2. Les caractéristiques du programme de base du FLS dans l'option 2 incluent des cours obligatoires de français jusqu'à la huitième année avec l'enseignement durant toute l'année pour la neuvième et dixième année. Comme nous l'avons souligné dans notre rapport, nous avons remarqué un appui restreint pour diverses options, y compris celle-là. Néanmoins, d'après nous, ce changement présente les avantages suivants :

- Les élèves auront la possibilité d'un rendement scolaire pendant deux années additionnelles avant de devoir prendre les décisions initiales pour l'entrée en immersion. Cette période permettra de faire une évaluation plus exhaustive de leur potentiel pour l'immersion et de prendre les mesures correctives nécessaires (dans la langue maternelle de l'élève);

- Les deux années additionnelles d'enseignement dans la langue maternelle de l'élève permettront d'accroître les notes pour les matières dans lesquelles les élèves avec une entrée hâtive ont actuellement un rendement moins élevé que ceux qui ne sont pas en immersion;

- Ce changement offre un deuxième point d'entrée en immersion (comme la structure actuelle);

- Toute somme épargnée grâce à ce changement pourrait permettre d'acquérir des ressources pour l'évaluation et le diagnostic comme des outils de diagnostic à un niveau scolaire plus bas pour les élèves en immersion;

- Les élèves qui ne sont pas en immersion et qui choisissent de poursuivre le français du programme de base en neuvième et dixième année auront plus d'enseignement du FLS par rapport à ce qu'ils ont actuellement , ce qui permettra d'accroître le temps consacré aux tâches et à la compétence orale dans le programme actuel.

Recommandations ayant trait à la question 3 : Dans quelle mesure les programmes d'évaluation actuels sont-ils valables et fiables?

À notre avis, il existe une preuve solide permettant de conclure que les programmes d'évaluation actuels du Ministère (c'est-à-dire l'examen de compétence orale en douzième année et l'examen de compétence en français langue seconde de la sixième année) sont valables et fiables. Bien qu'il y ait des points à améliorer dans ces instruments d'évaluation, les conséquences sont limitées. De plus, nous considérons qu'il n'y a pas de raisons suffisantes, y compris l'efficacité par rapport aux coûts, pour augmenter le niveau d'évaluation des compétences en utilisant les méthodes actuelles.

Nous recommandons d'améliorer le niveau et l'étendue du matériel d'appui à l'évaluation pour déterminer le rendement et les progrès de l'élève. Ce matériel amélioré devrait permettre aux élèves et enseignant du FLS de cerner des faiblesses précises.

Nous recommandons d'améliorer le système de contrôle du programme de FLS. Il faudrait inclure au minimum dans le système de contrôle pour la prestation du programme de FLS les éléments suivants :

- La compétence de l'enseignant et, dans une mesure moindre, sa compétence en enseignement de la langue seconde et sa connaissance de la matière à enseigner. Nous avons remarqué que les groupes choisis ont périodiquement mentionné la compétence de l'enseignant comme une faiblesse du programme de FLS, même si nous n'avons pas trouvé d'éléments de preuve valables et fiables à l'appui de cette perception. Il revient au Ministère de surveiller le respect des conditions établies dans la directive 309 et de s'assurer de la conformité aux conditions établies dans la directive 309 concernant la compétence des enseignants;
- Il faudra respecter les exigences relatives à la distribution du temps dans la directive 309;
- On a besoin de ressources et de méthodes adéquates pour les élèves en immersion;
- Un bon rapport élèves-enseignant surtout au niveau de l'école;
- Il importe de suivre le programme d'études et d'assurer l'uniformité dans la province.

Étant donné que le système de contrôle et l'obligation de rendre compte sont, à notre avis, étroitement liés aux conditions de gestion, nous recommandons de clarifier les rôles et les responsabilités concernant l'obligation de rendre compte pour le programme de FLS.

Recommandation ayant trait à la question 4: Quel genre de méthode d'évaluation peut-on utiliser pour fournir une évaluation valable et fiable de la prestation du programme de FLS?

Nous recommandons des évaluations plus nombreuses et plus efficaces des compétences des élèves en FLS dans la classe et menées par les enseignants. En plus d'avoir un plus grand nombre d'outils d'évaluation plus variés, nous avons besoin de nous assurer davantage de la validité et de la fiabilité des outils d'évaluation qui sont actuellement utilisés dans la salle de classe.

Recommandations ayant trait à la question 5 : Dans quelle mesure les objectifs du programme de français langue seconde sont-ils atteints?

Nous recommandons de clarifier les objectifs du programme de FLS qui portent sur les notes visées à l'examen de compétence orale dans l'ensemble de la province. Actuellement, de nombreux groupes s'occupant du programme, de façon directe ou indirecte, soutiennent que le Ministère n'a pas établi des seuils définis pour les résultats à l'examen de compétence orale qui permettraient de déterminer des résultats raisonnables.

Nous recommandons que les responsables du Ministère définissent le but à atteindre pour la rétention du programme de FLS concernant à la fois les niveaux du programme de base et du programme d'immersion. Nous recommandons également que les responsables du Ministère adoptent et mettent en oeuvre une stratégie visant la réalisation du but fixé.

Recommandations ayant trait à la question 6 : Quel est l'impact du programme actuel de FLS sur l'ensemble de la population étudiante anglophone de la province?

Nous avons remarqué chez ceux qui ne s'occupe pas du programme d'immersion une perception répandue et négative concernant l'effet du regroupement des élèves selon leurs aptitudes. Il nous a été impossible de recueillir assez de renseignements pour déterminer dans quelle mesure cet effet du regroupement des élèves selon leurs aptitudes se produit et quelles sont les répercussions possibles. Toutefois, les responsables du Ministère conviennent qu'il existe certaines répercussions dans des endroits en particulier et que leur importance varie.

À notre avis, le Ministère doit examiner la situation davantage et prendre des mesures, au besoin, pour réduire ces répercussions.

Nous recommandons des activités immédiates pour déterminer ce qui suit :

- Les aspects du programme d'immersion qui pourraient être avantageux pour l'enseignement du français dans le programme de base. Si l'on a découvert des ressources pédagogiques plus efficaces pour le programme d'immersion, il faudrait prendre des mesures pour assurer leur utilisation dans le programme de base.

- Le rapport élèves-enseignant dans les programmes d'immersion et de base, surtout au niveau de l'école. Le Ministère doit déterminer un rapport maximum au niveau de l'école qui, de l'avis des responsables du Ministère, assure à chaque élève une attention adéquate de la part de l'enseignant.

- Les ressources d'apprentissage spécialisées pour l'enseignement du programme de base. Le Ministère doit s'assurer qu'il existe des ressources raisonnables au niveau de l'école pour les deux programmes. À notre avis, le terme « raisonnables » signifie des conditions bien planifiées qui sont fondées sur les normes mises en application dans les autres provinces.

Recommandations additionnelles

Nous recommandons d'améliorer la stratégie et le programme relativement aux communications pour de nombreux aspects du programme de FLS. En particulier, nous recommandons que les responsables du Ministère définissent et améliorent les communications ayant trait à ce qui suit :

- Les buts et objectifs du programme. Nous avons découvert que la plupart des personnes s'occupant du programme de FLS de façon directe ou indirecte appuient les buts et objectifs. Par la même occasion, nous avons décelé que les parents d'élèves qui ne sont pas en immersion comprennent moins bien les buts et objectifs que les parents des élèves en immersion. De plus, nous avons remarqué que les attentes des parents d'élèves en immersion concernant les avantages du programme d'immersion dépassent les objectifs établis du programme. Ces objectifs plus vastes, dont un grand nombre d'après nous concernent le

développement éducationnel et social, ne sont pas toujours utiles au programme de FLS. Nous pensons que ces objectifs plus vastes influent souvent sur les attentes qu'ont les parents d'élèves en immersion. Il serait possible d'améliorer la situation en offrant plus d'information sur les buts du programme, surtout durant les séances d'information des parents pour faire connaître le programme de FLS avant les points d'entrée en immersion. Il serait aussi favorable de communiquer les buts du programme de façon suivie pour améliorer la situation.

- La taille moyenne des classes. Nous avons obtenu de nombreux commentaires affirmant que les classes d'immersion comptent moins d'élèves que les autres classes. Selon la perception populaire, le milieu d'apprentissage est meilleur si le nombre d'élèves est plus restreint.

- Les ressources disponibles pour relever les défis d'apprentissage qui se présentent aux élèves des programmes d'immersion et de base. Nous avons recueilli des commentaires concernant la perception chez de nombreux parents à l'égard des ressources spécialisées offertes au programme d'immersion. Il semble que de nombreux parents d'élèves qui ne sont pas en immersion considèrent que cela contribue aux résultats du regroupement d'élèves selon leurs aptitudes. (Exemple : les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne peuvent pas obtenir l'attention dont ils ont besoin s'ils sont inscrits au programme d'immersion. Par conséquent, la croyance populaire veut qu'on les fasse sortir du programme d'immersion, ce qui augmente le nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux qui se trouvent dans le programme de base.) En même temps, certains parents et enseignants du programme d'immersion appuient vivement l'amélioration des ressources spécialisées pour des activités correctives et normatives visant à aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

- L'observation de la satisfaction des diverses exigences du programme établies dans la directive 309. Étant donné les commentaires que nous avons recueillis sur la distribution du temps et sur la compétence des enseignants (nous n'avons pas trouvé de preuve à l'appui de la perception du manque de compétences des enseignants), nous recommandons d'inclure ces exigences concernant les niveaux dans une plus forte stratégie de communication.

- Lignes directrices relatives aux réactions à des problèmes de comportement en classe. Encore une fois, nous avons recueilli un certain nombre de commentaires de parents d'élèves qui ne sont pas en immersion concernant le nombre de situations de ce genre et l'influence perçue sur le milieu d'apprentissage dans la classe.

- Fournir des données longitudinales sur le taux de placement des diplômés du programme d'immersion dans des situations où l'aptitude à parler français est une exigence de l'emploi.

Nous recommandons d'améliorer l'utilisation de l'Internet et des technologies basées sur le Web pour offrir des ressources additionnelles aux fins d'évaluation et de diagnostic nécessaires pour le programme de FLS. Nous savons que le Ministère a la capacité d'obtenir des enregistrements audio ou vidéo d'un dialogue entre l'élève et l'évaluateur. Le Ministère devrait explorer les possibilités d'inclure dans cette initiative basée sur le Web une évaluation de la compétence orale pour tous les élèves de FLS. Des évaluations de la compétence orale pourraient être effectuées sur demande et pour une évaluation provinciale de la compétence orale. Il existe différentes possibilités pour offrir un tel service d'évaluation de la compétence orale qui font partie de l'examen que le Ministère a effectué afin de déterminer la faisabilité de mettre en oeuvre cette recommandation.

Parmi ces possibilités, mentionnons :

- Travailler à des initiatives utilisant le Web qui sont actuellement envisagées par Services Nouveau-Brunswick;
- Établir un partenariat avec le secteur privé pour organiser et offrir ce meilleur niveau de service;
- Déterminer les mesures appropriées pour exercer un contrôle sur les coûts associés à la prestation sur demande d'évaluations de la compétence orale (cela peut inclure des frais d'utilisateur du service);
- Lier l'initiative à un concept plus vaste pour améliorer les services d'éducation sur le Web à l'intention des enseignants, des élèves et des parents.

Les initiatives qui précèdent sont d'après nous les plus importantes à considérer par le Ministère à la suite de notre évaluation. Nous reconnaissons que divers groupes considèrent assez pressants les changements qu'ils jugent nécessaires au programme de FLS. Toutefois, en réalité, il importe de laisser la chance aux responsables du ministère de l'Éducation d'entreprendre les recherches

additionnelles nécessaires et de procéder aux consultations requises afin de tirer des conclusions par rapport à ces recommandations et de mettre en oeuvre celles qu'ils jugent pertinentes et faisables. Nous comprenons aussi que la mise en oeuvre de chacune ou de plusieurs de ces recommandations entraînera des répercussions financières. Enfin, nous recommandons vivement au Ministère d'adopter une stratégie pour l'apport d'une série d'améliorations au programme de FLS, plutôt que de procéder une amélioration à la fois.

Le budget pour l'année financière 2000 – 2001 sera finalisé vers la fin de l'année 2000. Par conséquent, ce sera peut-être trop tôt pour permettre le recueil des renseignements nécessaires aux conclusions concernant nos recommandations en vue d'apporter une série d'améliorations. Nous recommandons donc au Ministère de fixer à septembre 2002 la date cible pour l'apport des améliorations au programme de FLS.